


UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE



AUTOMNE 2004

VOL. II

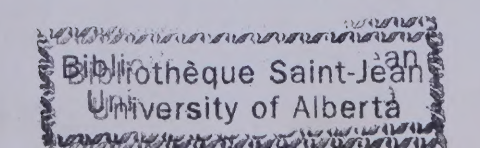

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: [illegible]

Title of the Research Project: Le [illegible] en immersion française

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted: [illegible]

[illegible]

Date: [illegible]

University of Alberta

Le décrochage en Immersion Française

par

François Fortin

Activité de synthèse soumis à la
Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
Edmonton, Alberta
Le 22 septembre, **2004**

ABSTRACT

The aim of this research is to offer a follow-up to the 1999 Task Force on French Immersion report. The task force was set up to address the problem of declining enrolment in the French immersion program during the decade on the '90s. From the report we have identified four main problems. These include the lack of opportunity for students to use French outside the classroom, the cost and distance students have to travel to have access to the program, students' special needs that are not addressed and the lack of French speaking administrators in French immersion schools. We interviewed 7 subjects in key administrative positions using a questionnaire based on the above mentioned problems to know more about their perceptions and their knowledge of measures and initiatives taken by the Calgary Board of Education to resolve the problems. The results show that numbers have stabilized due to successful initiatives but that there are still problem areas that pose a challenge to solve.

RÉSUMÉ

Notre projet de recherche veut donner suite au 1999 Task Force on French Immersion report. Cette équipe devait faire rapport sur le décrochage et le déclin des inscriptions en immersion pendant la décennie des années quatre vingt dix. Le rapport identifie quatre problèmes que nous avons utilisés dans la formulation d'un questionnaire. Les problèmes se résument comme suit : Le manque d'occasions d'utiliser le français hors de la salle de classe, les coûts du transport et la distance parcourue pour avoir accès au programme, le manque d'aide pour élèves en difficultés d'apprentissage et la carence d'administrateurs bilingues. Nous avons utilisé le questionnaire lors d'entrevues avec 7 sujets cadres du Calgary Board of Education pour explorer leurs connaissances et perceptions en ce qui concerne les mesures et initiatives prises en réponse aux problèmes pour juger leurs succès. Les résultats révèlent que plusieurs initiatives ont été prises et que les inscriptions se sont stabilisées. Par contre, certains problèmes n'ont pas encore été entièrement résolus et demeurent un défi à relever.

DÉDICACE

Je tiens à dédier cette recherche à mes parents Rosaire et Marie-Paule Fortin qui ont toujours offert leur support et m'ont toujours encouragé lorsque mon travail devenait un fardeau parfois insupportable. Malgré la distance qui nous sépare leur persistance dans tous ce qu'ils ont entrepris m'a fourni l'exemple nécessaire pour m'inspirer à ne pas abandonner lors de moments difficile.

REMERCIEMENTS

Je dois premièrement remercier ma famille pour avoir eu énormément de patience lorsque tout mon temps était dédié au travail que j'avais entrepris. Ils m'ont encouragé et même poussé vers la complétion de ma recherche. Je dois aussi remercier les professeurs de la Faculté Saint-Jean qui m'ont aussi offert un support indispensable et surtout aux Docteurs Yvette Mahé et Yvette D'Entremonts qui m'ont avisé à de nombreuses reprises et ont été des guides de grande valeur. Je remercie finalement la cohorte d'enseignants avec qui j'ai cheminé envers l'obtention de mon diplôme de Maîtrise. C'est ce réseau d'enseignants avec qui j'ai eu l'occasion de partager idées et propos qui a rendu mon cheminement des plus agréable.

Table des matières

Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 1

INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE

Le programme d'immersion française débuta comme projet pilote à Montréal en 1965. Le programme rencontra un succès inégalé depuis son début dans le domaine de l'éducation et son succès se répandit à travers le pays. Voici ce qu'en dit Stephen Krashen professeur à UCLA :

> Canadian immersion is not simply another successful language teaching programme… it may be the most successful programme ever recorded in the professional language teaching literature. No programme has been as thoroughly studied and documented, and no programme, to my knowledge, has done as well. (1984, p. 61)

Répondant à un besoin politico culturel canadien au sujet de la dualité linguistique plusieurs anglophones et immigrants choisirent de faire profiter leurs enfants des succès de cette expérience pédagogique.

Les chercheurs dans le domaine de l'éducation se ruèrent pour explorer cette nouvelle approche de l'apprentissage d'une langue seconde. Le programme devenait de plus en plus populaire étant dorénavant supporté par de nombreuses recherches qui en général se donnaient souvent comme objectifs de vérifier si un enfant venant d'un milieu unilingue pouvait apprendre les sujets académiques réguliers dans une langue qui lui avait été auparavant inconnu. L'expérience de l'immersion s'avéra un succès et plusieurs canadiens étaient de l'opinion qu'une telle expérience pour leurs enfants ne pouvait qu'être bénéfique dans le contexte d'un Canada officiellement bilingue.

Ayant introduit le programme d'immersion en Alberta au début des années 1980 les autorités scolaires étaient souvent désemparées par une énorme demande de la part des parents pour ce programme particulier. Les parents faisaient la queue dès la première

journée des inscriptions pour enrôler leurs enfants en immersion française et étaient aussi prêts à aller au-delà de l'école de quartier pour faire profiter leurs enfants de cette nouvelle expérience pédagogique. Malgré cette euphorie le cri d'alarme était déjà lancé dans d'autres régions du Canada où le programme avait déjà été introduit depuis un certain nombre d'années du fait que les inscriptions avaient non seulement plafonnées mais diminuaient de façon soutenue.

La décennie des années 1990 nous présenta donc une situation bien différente qui incluait dorénavant la région albertaine. En 1998 lors du 25ième anniversaire du programme d'immersion au *Calgary Board of Education*, les inscriptions étaient toujours à la baisse. La Surintendante en chef de l'époque (...) ordonna la mise sur pied d'un comité ayant comme buts une revue complète du Programme d'Immersion incluant l'identification et l'analyse de ses forces et de ses faiblesses pour ensuite inclure les recommandations appropriées. Le comité mis sur pied incluait des représentants du ministère de l'éducation, des administrateurs, des enseignants et parents du *Calgary Board of Education* sous la direction d'un professeur de l'Université de Calgary.

Calgary Board of Education French Immersion Task Force June 30, 1999. Report.

Le contenu du rapport inclut :

- Un historique du programme d'immersion au Calgary Board of Education et la façon par laquelle le programme fut implanté à chaque niveau scolaire.
- Une section est ensuite dédiée à la démystification de l'immersion en présentant faits et recherches sur le sujet en question.
- Un sommaire des rapports antécédents ainsi que leurs recommandations.
- Des données sur les inscriptions.

- Les sources des fonds destinés au programme.
- L'identification des réseaux de communication en immersion.
- Un sondage pour les enseignants et les résultats.
- Une section sur le développement professionnel et le recrutement du personnel.
- Un sommaire des recommandations.

Les auteurs de ce rapport ont fait un excellent travail examinant l'historique et l'évolution du programme. Ils ont fait la somme des problèmes en mettant l'accent sur ceux qui selon les divers rapports de recherches semblent se répéter. Ceux-ci attirent notre attention car ils prendront une place dominante dans notre travail. Ils se résument comme suit :

- Les étudiants n'ont pas suffisamment l'occasion d'utiliser le français hors de la salle de classe.
- La distance parcourue par les étudiants, les coûts du transport et d'inscription au programme.
- Les besoins spéciaux des étudiants en immersion ne sont pas adressés et donc ils retournent au programme régulier.
- Le manque d'administrateurs bilingues ou le manque d'administrateurs avec de l'expérience en langue seconde.

À Calgary, la baisse des inscriptions ne s'était pas vue depuis le début de l'histoire du programme d'immersion et était doublement inquiétante du fait que le nombre total d'étudiants desservis par le *Calgary Board of Education* augmentait. « From 1992-93 to 1997-98 overall Immersion ECS to grade 12 enrollments decreased by 7%…. Over the

same period, overall student enrollments at the CBE from ECS to grade 12 increased by 3.3% (CBE Report. 1999, p. 14) ».

En ce qui concerne notre recherche nous nous sommes concentrés sur certains problèmes identifiés plus haut dans le rapport du Calgary Board of Education French Immersion Task Force (1999), les perceptions et connaissances que possèdent nos sujets en ce qui concerne le décrochage ainsi que les actions prises par le *Calgary Board of Education* en réponse aux recommandations. À toutes fins pratiques nous référerons dorénavant dans notre travail à ce rapport en utilisant CBE Report (1999).

A. DÉFINITION

Avant d'aller plus loin il est nécessaire de clarifier le sens dans lequel nous utilisons le mot 'décrochage' dans le contexte de la présente recherche. Dans le sens classique du mot décrochage, il s'agit de libérer un objet du crochet sur lequel il était suspendu. L'utilisation plus moderne du mot semble impliquer un certain désengagement général. Dans les milieux scolaires francophones actuels l'expression prend un sens tout particulier référant à l'interruption de la fréquentation de l'école par un étudiant couramment appeler en anglais '*dropping –out*'.

Sans bifurquer complètement des explications fournies plus haut son utilisation dans la présente recherche signifie deux choses semblables. Premièrement le décrochage en immersion signifie une baisse des inscriptions que l'on observe au point d'entrée des élèves, c'est-à-dire à la maternelle ou en première année. Cette interprétation est en fait très générale car elle n'implique pas que les élèves aient à prime abord fait l'essai du programme. Les élèves ou plutôt leurs parents ont simplement choisi une autre option de programme.

Deuxièmement le décrochage en immersion peut également signifier, par conséquent, qu'un élève qui en a fait l'expérience peut importe le nombre d'année décide (ou ses parents) d'abandonner le programme et dans la majorité des cas de réintégrer le programme régulier dans sa langue maternelle c'est-à-dire pour la majorité l'anglais.

Finalement en guise de clarification nous ne ferons pas toujours la distinction entre ces deux exemples d'utilisation du mot pendant notre recherche sauf s'il en est absolument nécessaire pour fins de précision ou de comparaison.

B. NATURE DE LA RECHERCHE

Cette recherche est une étude descriptive et exploratoire. Elle se veut unique dans le sens qu'elle pourrait être interprétée comme une évaluation de la réaction du *Calgary Board of Education* aux recommandations faites par le rapport du CBE Report (1999). Mais notons que ceci n'est pas le but de notre recherche. En vérité aucune recherche de cette nature spécifique n'existe. Notre recherche tente seulement de donner suite au rapport en employant une méthodologie exploratoire compatible.

À cet effet nous utilisons le sondage par l'entremise d'entrevues à partir de questions ouvertes pour explorer les perceptions et connaissances des sujets. Les sujets qui ont acceptés de participer à cette recherche sont des cadres clés du *Calgary Board of Education*. Les sujets occupent des postes qui incluent une enseignante, deux Directrices, l'une d'une école élémentaire et l'autre d'une école élémentaire et secondaire du premier cycle, ensuite, la personne occupant le poste de *System Principal for French and International Languages*, en plus, *the Director for Curriculum Support,* et deux Surintendants, l'un pour *Human Resources* et l'autre du *School Support Services*. Ces sujets en plus d'occuper une variété de postes clés sont des gens avec beaucoup

d'expériences et qui connaissent très bien le dossier de l'immersion au sein du *Calgary Board of Education.*

C. LA PROBLÉMATIQUE ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les auteurs du CBE Report (1999) ont fait un excellent travail en ce qui concerne la mise en relief des problèmes présents du programme d'immersion française. Les problèmes sont clairement identifiés surtout au niveau de l'infrastructure du programme. Le rapport prend en considération les recommandations passées faites par des cadres administratifs ainsi que les perceptions du corps professoral au sujet de l'attrition/rétention en immersion. À la suite de ce processus le rapport propose une série de recommandations présentées aux administrateurs et au Conseil d'Administration du *Calgary Board of Education.*

Pour donner suite à ce rapport notre recherche se donne comme objectif l'exploration des perceptions et connaissances de personnages cadres clés en ce qui concerne les problèmes identifiés par le rapport et surtout des mesures prises par le *Calgary Board of Education* en réponse aux recommandations faites par le rapport depuis sa publication. La question principale à laquelle nous tentons de répondre est : Quelles initiatives ont été prises par le CBE en réponses aux recommandations du CBE Report (1999), comment sont-elles perçues par nos sujets et sont-elles suffisantes ?

D. MÉTHODOLOGIE

Nous utilisons des recherches passées pour établir une certaine légitimité à notre recherche mais le pivot de cette recherche est le CBE Report (1999). C'est à partir de ce rapport que nous formulons les questions figurant dans notre sondage/questionnaire.

L'entrevue individuelle a été choisie comme moyen pour la collecte des données auprès des cadres clés du *Calgary Board of Education*. Les entrevues ont été semi-

dirigées à partir de questions fermées et ouvertes pour respecter le caractère émergeant des entrevues. Les entrevues ont été enregistrées sur bandes magnétiques et celles-ci ont été gardées sous clef à notre domicile pour assurer l'anonymat des candidats. Les bandes magnétiques ont été transcrites *verbatim,* les textes imprimés et une copie a été remise aux sujets pour fins de vérification et modification avant de compléter l'analyse et l'interprétation des données. En dernier lieu, il faut mentionner que notre recherche a été lue et revue par une collègue pour en vérifier la crédibilité.

E. LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme toute recherche présente des limites, la nôtre ne prétend pas en présentées moins. Ce projet de recherche se limite au décrochage spécifiquement au *Calgary Board of Education.* L'échantillonnage des personnes qui ont prises part aux entrevues sont tous des cadres administratifs (même l'enseignante est membre de l'administration de son école). Aucun étudiant n'a prit part à cette recherche. Nous faisons donc entièrement confiance aux sujets en ce qui concerne leurs connaissances des problèmes en milieu scolaire.

Une autre limite de cette recherche est le fait que déjà cinq ans ont passé depuis la parution du rapport sur lequel se base cette recherche et que plusieurs choses se sont passées depuis. Par contre, ceci est aussi un avantage car nous sommes en mesure d'être témoins d'initiatives prises depuis la parution du dit rapport et d'en juger certaines conséquences. Les statistiques que nous utilisons de d'autres recherches sont toujours de nature interprétative et donc sont de valeur limitées. Une étude statistique serait de nature beaucoup plus complexe et n'est pas vraiment l'objet de cette recherche malgré la mention de certaines statistiques qui pourra apparaître lors de nos conclusions et qui pourrait être l'objet d'une étude subséquente.

F. ORGANISATION DU TRAVAIL

Le premier chapitre introduit le sujet de la recherche et la problématique, établit le contexte dans lequel cette recherche se déroule et identifie les points principaux du rapport sur lesquels s'appuie notre recherche. Nous avons cru nécessaire de bien définir les termes clés en ce qui concerne le décrochage pour éviter tout malentendu dû possiblement à un certain régionalisme linguistique. Nous avons brièvement expliqué la méthodologie utilisée qui consiste principalement d'entrevues avec des personnes clés du *Calgary Board of Education*. Nous incluons une explication des limites qui s'imposent à notre recherche.

Le deuxième chapitre fait la recension des écrits liées en partie ou en totalité à la recherche et qui contribue à l'orientation particulière donnée à la recherche.

Le troisième chapitre est centré sur l'aspect méthodologique de la recherche. Ceci inclus la description de la méthode choisie associée à la problématique de la recherche, la description des instruments utilisés pour la collecte des données et la démarche suivie pour obtenir l'approbation des partis concernés.

Dans le chapitre quatre les résultats de la recherche sont présentés en regroupant clairement les informations recueillies pour fin d'analyse.

Le chapitre 5 inclu la synthèse de la recherche qui nous mène aux résultats, interprétations, conclusions et hypothèses possibles pour recherches futures.

Chapitre 2

LA RECENSION DES ÉCRITS

Notre problématique est centrée principalement sur les connaissances et les perceptions de cadres clés du *Calgary Board of Education* en ce qui concerne les actions prises par le conseil scolaire en réponse aux recommandations faites dans le CBE Report (1999) face au décrochage en Immersion. Le cas du *Calgary Board of Education* n'est pas unique au Canada, le problème de l'attrition/rétention communément appelé le décrochage, a été identifié dans plusieurs conseils scolaires à travers le pays. Cependant chaque conseil scolaire tout en ayant des problèmes en communs se voit aussi affrontés par des problèmes logistiques locaux particuliers comme, par exemple, celui du transport scolaire.

Les thèmes des recherches pertinentes à la nôtre qui ont fait surface lors de la recension des écrits sont de l'ordre de, l'attitude de responsables de divers conseils scolaires vis-à-vis le décrochage de certains étudiants et la persévérance de certains étudiants à rester dans le programme. De plus, l'examen des considérations prises par les parents, enseignants et étudiants lors de la prise de la décision de retirer leurs enfants du programme nous offre une autre perspective intéressante du problème. Ensuite, un autre thème commun est les difficultés éprouvées par les élèves surtout au niveau langagier et le manque de ressources pour leurs venir en aide, l'attitude, les opinions et la motivation des élèves ayant choisis de persister dans le programme comparativement à l'attitude, les opinions et la motivation des élèves ayant choisis de quitter le programme. Enfin, la question de la communication entre le milieu scolaire et les parents/enfants est aussi

considérée importante sous la forme de la disponibilité d'informations pour les parents et de la présence d'administrateurs bilingues en milieu scolaire.

A. LE PHÉNOMÈNE DU DÉCROCHAGE

Le phénomène du décrochage en immersion française n'est pas nouveau. Halsall (1994) cite six sources venant d'autres régions du Canada d'études précédentes à la sienne qui se sont penchée sur l'attrition (le décrochage) au niveau secondaire et les raisons pour lesquelles les étudiants quittent le programme d'immersion. Ces études remontent à partir de Montréal (Adiv, 1979) pour graduellement suivre le chemin vers l'Ouest jusqu'à Calgary (Calgary Board of Education Survey, 1991). Une revue de la littérature sur les raisons du décrochage au niveau élémentaire par Parkin, Morrison et Watkin (1987) révèle que les difficultés à comprendre, parler et lire le français et l'anglais, les relations avec l'enseignant, les problèmes de comportement et émotionnels ainsi que le manque d'aide en rattrapage sont les raisons principales du décrochage.

Halsall entreprit son étude qui avait comme but de connaître l'attitude des responsables dans les conseils scolaires vis-à-vis l'attrition de certains étudiants et la persévérance des autres en plaçant l'emphase au niveau secondaire et ceci par l'intermédiaire d'un sondage distribué à travers le Canada. Les résultats indiquèrent que les répondants croient que le problème est plus inquiétant au niveau secondaire. Halsall ajoute « The attrition rate of grade nine students continuing to grade ten averaged 32% from 1992-93 to 1997-98 » (1994, p. 19).

B. FACTEURS CONTRIBUANT

Les facteurs qui selon Halsall (1994) contribuent à la persévérance des étudiants à demeurer en immersion incluent le certificat d'études bilingues distribué par l'école, une attention aux besoins des étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage, un programme

offrant une variété de choix ainsi que la qualité des enseignants. Au moins un de ces facteurs fait parti des recommandations du CBE Report (1999). Inversement, les facteurs qui selon ce dernier rapport contribuent au décrochage incluent, le peu de choix de cours offerts en immersion, la quantité de travail requis, d'autres choix de programmes disponibles, de meilleurs résultats obtenus en étudiant dans sa langue maternelle, le manque de chances d'utiliser le français hors de la salle de classe et la satisfaction avec le niveau de français déjà atteint.

Les difficultés rencontrées en faisant notre recherche ont aussi été rencontrées par Halsall (1994) et plusieurs autres chercheurs ayant effectués des recherches semblables en ce qui concerne les statistiques utilisées qui souvent ne représentent que les nombres bruts d'étudiants qui décrochent sans considérations de facteurs tels la mobilité des familles, les différences entre les programmes, les nombres d'étudiants des différentes commissions scolaires, et les différences au niveau de ce qui détermine qu'est-ce qu'un étudiant d'immersion. Ceci dit, nous sommes en meilleure position pour reconnaître les limites des recherches entreprises.

C. PERCEPTION DE FINISSANTS EN IMMERSION

Inspiré par l'étude de Halsall (1994), Foster (1997) s'aperçoit, en vérifiant les statistiques de 1990 disponibles au Commissariat aux Langues Officielles et chez Alberta Education, qu'en Alberta seulement 6 pourcent des étudiants originalement inscrits en immersion étaient au niveau secondaire. Elle entreprit donc une autre façon d'aborder une recherche sur le problème du décrochage, c'est-à-dire par l'étude des raisons pour lesquelles les étudiants mènent à terme leurs études en immersion. Elle débuta avec un projet de recherche en 1992 et décida de retravailler son projet avec un suivi en 1994.

L'objet de l'étude entreprise par Foster (1997) est d'enquêter les raisons pour lesquelles un groupe de six étudiants du programme d'immersion depuis la maternelle avaient choisi de terminer leurs études secondaires en français. La perspective de ces étudiants quatre ans après la fin de leurs études secondaires était donc déterminante en ce qui concerne ce qui a été perçu positivement et négativement au niveau de programme d'immersion à partir de la maternelle jusqu'à la douzième année ainsi que de l'influence de leurs choix de programme en relation avec le monde du travail. Il est à noter que ces étudiants avaient été impliqués dans une étude semblable à la fin de leur secondaire et que celle-ci a lieu quelques années plus tard.

De façon très semblable au nôtre, le cadre théorique pour l'étude de Foster se veut interprétatif à cause de la nature subjective de l'étude. La méthodologie employée prend la forme d'entrevues avec six étudiants célébrants leurs quatrième anniversaire comme finissants du programme d'immersion. Les entrevues sont semi-structurées avec questions ouvertes et respectent la nature émergeante de l'étude pour mieux s'adapter aux situations particulières des candidats.

Les résultats de l'étude de Foster (1997) démontrent que les candidats continuent de percevoir leurs expériences en immersion comme très positives qui leur donne un sens de fierté et d'accomplissement. Ils citent tous les bénéfices académiques, intellectuels, sociaux et personnels de leurs participations au programme. Par contre, ils sont déçus du manque d'occasions d'utiliser leur langue seconde au travail. Ils continuent de croire qu'ils perçoivent les choses différemment que leurs collègues unilingues. Ils recommandent le programme à tous et le considéreront pour leurs propres enfants. Par contre ils regrettent de ne pas avoir fait plus d'efforts pour s'exprimer en français et suggèrent fortement aux enseignants et administrateurs de continuer à trouver les moyens

de motiver les étudiants et de trouver des occasions d'utiliser le français dans des situations d'apprentissage affectif et cognitif. Cette dernière recommandation a été également soulevée par le CBE Report (1999). Par leur nature les programmes d'immersions naissent en tant que programme de langue seconde dans des milieux, en ce qui nous concerne du moins, anglophones alors l'utilisation de sa nouvelle langue à l'extérieur de la classe s'avère souvent difficile. Cette situation désavantageuse peut cependant s'atténuer avec le temps selon l'endroit et les circonstances.

Finalement, une partie de la conclusion de Foster (1997) nous intéresse particulièrement. Celle-ci voit les candidats admettre que l'immersion fut une excellente expérience culturelle mais pas nécessaire pour la poursuite de buts académiques ou pour leur carrière. Malgré que ceci soit une opinion particulière et limitée aux quelques sujets qui prirent part à l'étude reste que ceci pourrait nourrir le mythe qu'il vaut mieux décrocher au secondaire deuxième cycle dans le but d'obtenir de meilleurs résultats en terminant ses études secondaires dans sa langue première dans le but d'être dans une meilleure position pour accéder à une institution post-secondaire (Adiv, 1979; Lewis, 1986; Olson & Burns, 1995). Comme mentionné dans le CBE Report (1999) le taux de décrochage de la neuvième à la dixième année entre 1992 à 1998 dans le *Calgary Board of Education* est en moyenne de 32%.

Mais Halsall mentionne aussi que l'immersion est un programme parmi d'autres qui attirent les étudiants. « In Calgary, 42% of Grade 9 immersion students who did not plan to continue in immersion indicated that a reason for transferring was that they needed extra time for other courses » (1994, p.317).

En Colombie-Britannique le programme du Baccalauréat International offert en anglais devient une option intéressante pour les étudiants (Lewis 1986). (À Calgary, par contre, il est possible pour un étudiant de poursuivre le Baccalauréat International dans le contexte du programme d'immersion mais le transport est un problème car une seule école offre le programme par en français). En somme, cela suggère que plus de choix de programmes il y a, plus la clientèle est 'diluée' et que nous devons vivre avec cette réalité avant de chercher à tout changer.

D. AUTRES PERCEPTIONS

Vers la fin des années quatre-vingts, avec quelques exceptions, le programme d'immersion est toujours en pleine expansion. Malgré la popularité du programme d'immersion pendant les années 1980 les statistiques observées dans Statistiques Canada par Webster (1986) démontrent qu'en 1984-1985 seulement 20% des étudiants persistaient dans le programme au niveau secondaire, cité par Lewis et Shapson (1989).

Dans le but de poursuivre l'idée de la perception qu'on a au sujet du programme d'immersion nous allons jeter un coup d'œil à la recherche faites par Hayden (1988) intitulée *French Immersion Drop-Outs: Perspectives of Parents, Students and Teachers.* L'article est informatif dans le sens qu'il nous permet d'établir des liens entre les problèmes qui semblent persister dans le programme d'immersion.

Le but de l'étude de Hayden (1988) est de déterminer quelles considérations sont examinées par les parents, les enseignants et les enfants quand la décision est prise de retirer les enfants du programme dès le niveau élémentaire.

L'étude se déroula dans deux commissions scolaires l'une urbaine et l'autre se situant en banlieue. Treize écoles participantes se situaient dans le district urbain et une seule provenait du district en banlieue. Les étudiants furent choisis une fois qu'ils

transféraient d'une classe à l'autre dans la même école. Des 34 étudiants identifiés 28 participèrent à l'étude avec la permission de leurs parents. Chaque étudiant avait fait partie du programme d'immersion pour au moins six mois. Du coté des enseignants 24 participeront à l'étude, tous étant des enseignants qui avaient perdu des étudiants par ces transferts.

Les parents ont été contactés par les chercheurs suivit d'une lettre explicative. Des entrevues ont eu lieu avec les parents ainsi que les étudiants à leurs résidences. Les enseignants ont été interviewés dans leurs écoles respectives. Des questions ouvertes sont utilisées pour permettre aux candidats d'élaborer à volonté. Les entrevues furent enregistrées sur bandes magnétiques et transcrites et vérifiées pour leur authenticité.

En sommes, Hayden (1988) explique que les raisons pour lesquelles les parents choisirent de transférer leurs enfants hors du programme d'immersion sont dues, en ordre d'importance, aux difficultés avec les tâches en arts langagiers, à l'incapacité des parents à aider leurs enfants en français ainsi que les recommandations de la part des enseignants et/ou comme résultats de tests effectués. Une dernière raison fait mention au manque de ressources nécessaires pour venir en aide aux enfants ainsi qu'une inquiétude quant aux 'qualifications' des enseignants en immersion.

Ce qui ressort de l'étude de Hayden (1988) c'est la frustration de la part des élèves et de leurs parents quant aux difficultés éprouvées par les élèves. Mais, ce qui attire surtout l'attention ici c'est l'absence de ressources pour venir en aide aux enfants en difficultés. Que les élèves aient ou non des difficultés d'apprentissages identifiables il reste que la perception du manque de ressources nécessaires est très évidente!

Du coté des enseignants on note majoritairement, selon Hayden (1988) les difficultés en art langagier parfois autant en anglais qu'en français comme raison

principale du transfert. Le fait que les enseignants suggèrent souvent le retour des élèves au programme régulier indique aussi une absence d'information en ce qui concerne les élèves avec des problèmes d'apprentissage et les stratégies d'intervention nécessaires pour leurs venir en aide. Les enseignants identifient toutefois que c'est ultimement le choix des parents de transférer les étudiants en deçà de leurs recommandations.

Finalement, la frustration ressentie par les étudiants au moment où les tâches deviennent plus abstraites comme par exemple, en Études Sociales et en Sciences, celle-ci devient intolérable du fait que les habiletés langagières ne sont plus adéquates. Cette dernière remarque soulève la notion que la clientèle en immersion est en plein changement et le programme n'attire plus que les élèves doués comme ce fut le cas vers les débuts de l'introduction du programme.

Selon les étudiants la raison majeure citée pour leur transfert hors du programme d'immersion sont les problèmes avec la lecture et l'écriture qui leurs posent des difficultés lors d'évaluation et qui donc, produits de mauvais résultats. Encore une fois de meilleurs résultats pour l'entrée aux institutions post secondaires devient très déterminants. Plusieurs révèlent que leurs parents sont la source de la décision de retourner au programme régulier et n'ont pas de mauvais sentiments ni envers le programme, ni envers les enseignants.

En guise de conclusion Hayden réaffirme la concordance avec les résultats et conclusions obtenues lors des études de Bruck (1985) et de Cummins (1984) portant sur les raisons pour lesquelles les élèves décrochent du programme d'immersion. Ils sont arrivés aux conclusions qu'il y a plusieurs facteurs déterminants pour expliquer le décrochage en immersion et au fait que le programme d'immersion ne peut assurer le succès de tous les élèves. D'ailleurs aucun programme ne peut être auréolé de ce niveau

de succès. Les difficultés rencontrées par les étudiants au niveau des arts langagiers sont la raison la plus fréquemment mentionnée mais il est clair qu'il n'y a pas un seul facteur qui influence la décision des parents de transférer leurs enfants du programme d'immersion. Il y a définitivement une interrelation de facteurs contribuant.

Hayden admet que les résultats de sa recherche provoquent des implications intéressantes étant donné que plusieurs recherches semblables ont aussi démontré l'importance entre le développement du langage oral et le succès rencontré lors du développement de la lecture et de l'écrit chez l'enfant de bas âge. Hayden explique en premier lieu qu'un enfant dont le développement langagier est plus lent aura moins de succès avec la lecture et l'écrit. Deuxièmement, les classes de français devraient être orientées envers le développement de la langue parlé (oral). Troisièmement, le matériel utilisé doit être d'un niveau adéquat et non destiné aux enfants de langue première. Dernièrement, Hayden affirme que la communication avec les parents est primordiale pour que les parents soient informés en ce qui concerne le programme et pour qu'ils soient en meilleure position d'aider leurs enfants. Selon Hayden des programmes de lecture devraient être institués dans les écoles pour venir en aide aux étudiants qui en ont besoin.

E. CBE REPORT (1999).

Enfin, il faut souligner la mention dans le CBE Report (1999) non seulement du manque de ressources pour les étudiants mais du besoin d'intégrer la culture sans l'isolement de la langue. "It is recommended that the CBE introduce a significant and pedagogically-sound cultural component at the very corps of French Immersion education" (CBE Report. 1999, p. 37, point 6). De plus le rapport souligne l'importance de la communication entre toutes les parties prenantes. "The CBE should develop a comprehensive communication

plan for issues affecting French Immersion" (CBE Report 1999, p. 37, point 7). Ce plan s'est illustré assez tôt avec la création d'un poste pour un *'System Principal'* en Immersion au sein du conseil scolaire dès 1999 pour s'occuper principalement de la coordination du programme d'immersion au sein du conseil scolaire de Calgary.

F. IMPLICATIONS DU RETOUR AU PROGRAMME RÉGULIER

Pour faire suite à l'idée (ou le mythe) que le retour des élèves au programme régulier produira une plus grande facilité d'apprentissage et de meilleurs résultats Fraser Child (1989) dans un article basé sur sa thèse de maîtrise datant de 1987 pose la question : "Should poor achievers transfer ?"

Au moment de la parution des résultats de la recherche de Fraser Child (1989) beaucoup d'incertitudes existaient à propos des étudiants en immersion qui avaient développés des problèmes d'apprentissages. Les risques de mettre leurs enfants dans un programme relativement nouveau se matérialisaient et les parents n'hésitaient pas à retourner leurs enfants dans le programme régulier.

Très peu d'études avaient alors été faites qui traitaient le problème des étudiants en immersion avec des problèmes d'apprentissage. Fraser Child proposa deux hypothèses. La première accuse l'éducation de l'enfant dans une langue seconde comme étant responsable des problèmes académiques des étudiants. La deuxième propose que les difficultés soient dues aux capacités cognitives des étudiants indépendamment de la langue d'instruction. L'étude de Fraser Child voulait donc vérifier ces dernières hypothèses.

Au total 57 étudiants avec des difficultés en lecture de la troisième à la sixième année furent les sujets de l'étude. Ces derniers étaient divisés en trois groupes. Le premier groupe était composé d'étudiants qui avaient transféré de l'immersion au

programme régulier, le deuxième groupe était composé d'étudiants dont les parents avaient choisi de persister dans le programme d'immersion tandis que le troisième était composé d'étudiants du programme régulier n'ayant jamais fait partie du programme d'immersion.

C'est à partir du test de lecture de Woodcock et le Vocabulary, Spelling and Reading Comprehension sub-tests of the Canadian Test of Basic Skills, administré aux étudiants sur une période de trois ans que se déroulait l'étude de Fraser Child (1989) en question.

Fraser Child a trouvé qu'il n'y avait pas de différences importantes entre les étudiants des différents groupes ayant des difficultés en lecture et donc que la performance académique des étudiants est liée aux capacités cognitives indépendamment de la langue d'instruction. Il est important de faire mention du fait que les étudiants en immersion n'ont pas reçu autant d'aide supplémentaire que les étudiants du programme régulier.

Les recommandations de Fraser Child suggèrent aux parents de ne pas avoir recours au retrait de l'étudiant du programme d'immersion sans une discussion en profondeur de leur cas en particulier avec les spécialistes impliqués. Une autre recommandation suggère aux autorités scolaires d'être en mesure de fournir les services nécessaires aux étudiants avec des difficultés d'apprentissages. Une recommandation finale par Fraser Child suggère que le programme d'immersion offre des chances de succès à tous les étudiants quel que soit leur niveau cognitif. Cette dernière recommandation contribua à la démystification du programme d'immersion destiné seulement à une élite estudiantine.

G. COMPARAISON ENTRE ÉLÈVES QUI ONT QUITTÉ LE PROGRAMME ET CEUX QUI Y SONT DEMEURÉS

Une recherche sur le décrochage qui nous intéresse a été faite par Lewis et Shapson (1989). Cette étude faite dans neuf écoles de quatre conseils scolaires en Colombie-Britannique avait comme objectif une comparaison des opinions et attitudes d'étudiants ayant quittés le programme d'immersion avec ceux qui y sont demeurés.

Le but était de mieux comprendre les caractéristiques de ces deux groupes et, plus spécifiquement, les caractéristiques des étudiants au niveau secondaire.

Les chercheurs ont utilisé un questionnaire comprenant des questions ouvertes et des discussions de groupes informelles. Ils ont établit deux groupes d'étudiants pour la comparaison, le premier comportant 84 étudiants ayant transférés dans le programme régulier anglophone et le deuxième 128 étudiants ayant choisis de persévérer dans le programme. Les réponses aux questionnaires sont résumées et catégorisées par groupe pour fins de comparaison.

Les résultats révèlent un taux de décrochage de 35% soit en neuvième année ou subséquemment. Les trois raisons principales du décrochage sont, en ordre d'importance, l'insatisfaction avec la qualité de l'enseignement, et encore une fois la perception que de meilleurs résultats seraient obtenus dans le programme régulier et l'insatisfaction avec le contenu des cours en français. La grande majorité d'étudiants (83%) ont indiqué qu'ils ont aimé l'expérience d'apprendre une autre langue et apprécient les chances d'avoir participés aux échanges culturels. Plusieurs réponses étaient liées à l'enseignement tandis que d'autres étaient plutôt liées à la variété et les choix qu'offre le programme.

Des étudiants ayant persistés dans le programme 30% étaient plus satisfaits du contenu des cours, des résultats, de la qualité de l'instruction et des attentes des

enseignants. Il faut mentionner que 18% des étudiants qui quittèrent l'immersion pour le programme du Baccalauréat International, un autre programme de choix qui sans doute n'était pas offert en français.

Lewis et Shapson (1989) concluent que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde est à son maximum lorsque l'expérience à une signification pour l'apprenant. Donc, les étudiants doivent avoir l'occasion d'interagir en français à l'extérieur de la classe pour donner du sens à leur apprentissage. Le contenu des cours doit être un élément motivateur pour les étudiants pour éviter qu'ils deviennent las du programme.

Selon Lewis et Shapson plusieurs contraintes ont produit un choix réduit de cours ce qui produit une réduction du désir chez les étudiants de poursuivre ses études en immersion dû au piètre choix de cours. Il est peut-être temps de repenser les choix de cours offerts aux étudiants. Finalement, certains commentaires de la part des étudiants ayant participés à l'étude suggèrent qu'il soit nécessaire d'offrir aux enseignants des chances de développement professionnel liées à l'immersion au secondaire. Ceci est également recommandé dans le CBE Report (1999). "The CBE must act to put an enhanced programme of regular professional development opportunities into place for its French Immersion teachers and to develop timely procedures for the hiring of new teachers" (p. 34).

H. UN CHOIX LIÉ AUX RÉSULTATS ACADÉMIQUES

Une autre raison pour laquelle les parents choisissent pour leurs enfants le programme d'immersion est liée au futur marché du travail. Morton, Lemieux, et al. (1999) en font l'objet de leur étude en Ontario et cette étude nous révèle de curieux résultats. En Ontario la transition du niveau primaire au secondaire est un moment crucial pour plusieurs

étudiants. Le rôle des conseillers pédagogiques devient important lors de la planification de carrières. Plusieurs parents et étudiants sont convaincus que le retour dans le programme régulier produira de meilleurs résultats et augmentera leurs chances d'admission aux institutions post secondaires.

D'un autre coté la motivation des étudiants en ce qui concerne leurs persévérances dans le programme d'immersion est aussi cruciale. La source de cette motivation devient importante dans la prise de décision. La performance des étudiants comme source de motivation sous forme de résultats déterminera s'ils demeurent ou non dans le programme. L'hypothèse qui a guidé la recherche de Morton, Lemieux, et al. (1999) est donc que le niveau de succès atteint à l'école sera le facteur déterminant le plus important comme raison pour le décrochage.

La recherche de Morton, Lemieux, et al. s'est effectuée dans six écoles du sud-ouest de l'Ontario. De 106 participants possibles, 95 étudiants de la huitième année choisirent de participer au projet dont 54 filles et 41 garçons. Les résultats académiques en français, anglais, mathématique et en science sont recueillis pour la constitution d'un tableau comparatif. Différents tests (questionnaires) furent aussi administrés. Un chercheur se rendit dans les écoles au mois de mai, après les procédures initiales, pour faire passer les tests. Au mois de juin les écoles fournissaient les informations nécessaires sur les choix de cours faits par les étudiants lors des inscriptions et leurs résultats académiques.

Les résultats de l'étude de Morton, Lemieux, et al. démontrent un taux de décrochage de 12.7%, qui est inférieur aux résultats de Halsall (1994). L'analyse des variables du taux de réussites n'a pas révélé de résultats signifiants entre les groupes d'élèves persistants et non persistants. Lors d'une seconde analyse seul le facteur

'chance' (mentionné dans le questionnaire) discriminait entre les deux groupes les moins persistants en ce qui concerne leur attitude envers leur succès ou leurs échecs. Lors de l'analyse des résultats du test de Gardner *(1995) Attitude/Motivation Test Battery* l'on ajouta les variables comme l'attitude envers l'apprentissage du français, envers le français « européen », etc. et encore une fois aucune de ces variables ne furent signifiante. "Our expectation that achievement levels would be the most compelling determinant of attrition was not supported. Neither achievement in French nor achievement in other academic subjects was differentiating the persistent from the nonpersistent" (Morton, Lemieux, et al. 1999, p. 18). L'hypothèse de Morton, Lemieux, et al. que le facteur déterminant pour le décrochage est lié aux résultats académiques est donc fausse! L'idée de Gardner que l'attitude est une variable critique à la poursuite des études en langue seconde s'avéra juste. Les étudiants dans l'étude de Morton, Lemieux, et al. (1999) qui décrochèrent démontrent une attitude plus négative envers l'étude du français. Toutefois, ils ont une attitude positive envers le français européen ce qui est curieusement paradoxal. Ceci soulève des questions importantes en ce qui concerne le genre d'intervention possible.

La stratégie suggérée par Morton, Lemieux et al. veut développer chez l'étudiant un sens de responsabilité pour son propre apprentissage pour induire un sentiment d'efficacité personnelle pour éviter de créditer la chance pour sa réussite. Ils proposent que les conseillers pédagogiques puissent travailler avec les étudiants à l'établissement de buts avec stratégies. Une vérification régulière du progrès des étudiants jumelés avec la communication des mérites de l'apprentissage d'une langue seconde et aussi avec l'implication des parents pourrait s'avérer utile. Nous voyons ici que la communication avec les parents et étudiants prend une importance primordiale dans le développement du

programme d'immersion ce dans le but d'offrir aux parents et étudiants une occasion de prendre une décision informée (CBE Report. 1999. Recommandation 1, p. 26).

Toutefois il ne faut pas négliger le fait que la motivation chez les étudiants change constamment et que les circonstances géographiques fassent varier les résultats. Les étudiants participants à l'étude de Morton, Lemieux, et al. viennent du sud-ouest de l'Ontario où leurs chances de venir en contact avec la culture française est faible comparativement aux étudiants de Montréal où le test de Gardner sur la motivation fut développé.

I. INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

L'importance de la communication entre toutes les parties prenantes est aussi liée au manque d'intervention directe lorsque l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage. Morisson (1989) en examine les effets sur les élèves dans son étude intitulée Transferring from French Immersion to the English Program. Elle examine de quelle façon le processus de transfert pourrait s'avérer moins traumatisant du fait que l'élève en vient à croire qu'il a échoué pour que le processus de transfert devienne plus satisfaisant pour l'élève du point de vue émotionnel et éducatif.

Les étudiants en question avaient quitté le programme pendant les premières quatre années d'école entre 1983 et 1985 inclusivement. Un groupe de 430 étudiants était encore avec la commission scolaire publique de Carleton à Ottawa. Les parents, enseignants et les directeurs d'écoles ont rempli un questionnaire et un certain nombre d'entrevues ont été effectuées par Morrison.

L'étude de Morrison révèle que 20% des parents mentionnent que le manque d'aide supplémentaire offert aux étudiants. Du coté du personnel enseignant il est

intéressant de noter qu'ils croient qu'environ 40% des étudiants éprouvent encore certains problèmes d'apprentissage et que pour environ 25% leur performance académique ne rencontre pas leurs potentiels. Certains étudiants ont dû répéter une année scolaire à cause de difficultés d'apprentissage.

Morrison a trouvé que les directeurs pour leur part mettent l'emphase sur la nécessité de communication avec les parents et les autres intervenants en milieu scolaire pour mieux identifier les problèmes et trouver des solutions adéquates pour chaque situation. Les directeurs ont rapporté que le retour au programme régulier n'est plus le seul alternatif pour un étudiant en difficulté. Tous les participants dans l'étude de Morrison sont d'accord que des sessions d'information et de préparation devraient être mises sur pied pour introduire parents et enfants au programme d'immersion.

J. LE RÔLE DES ADMINISTRATEURS

Un point soulevé par le CBE Report (1999) est le rôle que doivent jouer les administrateurs des écoles ou le programme d'immersion est offert. Les administrateurs unilingues sont désavantagés lorsqu'il vient le temps d'embaucher des enseignants aussi lors de l'évaluation des enseignants déjà en fonction. On suggère dans le rapport que des administrateurs bilingues soient présents dans les écoles d'immersion ou, au moins, qu'ils aient les connaissances requises et une certaine affinité pour le programme d'immersion qui a comme but l'intégration de la culture francophone. Ceci a souvent été un point contentieux dans plusieurs écoles et commissions scolaires selon le rapport :

> To serve the stakeholders as best as possible, the assignment of principals and assistant principals to French Immersion schools should not only be based on their leadership skills and teaching expertise but also on their knowledge of, and dedication to, Immersion philosophy. Leadership skills must be nurtured from

within the ranks of French Immersion teachers presently in the system (CBE Report. 1999, p. 34).

À la page 24 de ce même rapport on félicite certaines initiatives déjà prises lors de la publication du rapport. Celles-ci incluent l'embauche d'un agent de recrutement bilingue et la mise sur pied d'un programme de Maîtrise pour enseignants en français dans le but de répondre aux exigences de promotion au rang d'administrateur. L'étude de Safty (1992) porte attention à cette question.

À partir de ses connaissances du programme d'immersion et de ses nombreuses recherches Safty se penche sur le rôle de l'administration scolaire dans la gestion du programme d'immersion. Cette étude offre une perspective critique de la situation dans laquelle se développa inévitablement le programme d'immersion.

Selon Safty l'immersion française a évolué d'une méthodologie d'apprentissage à un programme d'enseignement bilingue. Ceci implique que son efficacité doit être mesurée par les mêmes critères que les autres programmes établis. Ceux-ci incluent le degré d'intégration du personnel à la culture de l'école et la qualité du « leadership » personnifié par l'administration de l'école. Le fait que la très grande majorité des écoles qui offrent le programme d'immersion sont dirigées par des directeurs unilingues peut produire une carence au niveau du leadership et créer une situation ou le niveau d'ambiguïté est élevé et les possibilité d'intégration du personnel à la culture de l'école est faible (1992, p. 392-396).

Safty examine les principes sur lesquels s'appuient le pouvoir et l'autorité des administrations scolaires en relation aux conflits potentiels. Il semble qu'il y a une différence marquée entre l'autorité qui peut être vu comme externe, c'est-à-dire imposée légalement ou hiérarchiquement et le pouvoir qui peut être vu comme intérieur faisant

référence aux connaissances et qualités qu'une personne possède à diriger les autres (1992, p. 396-401).

En devenant 'spécialistes' dans un domaine particulier les enseignants développent des attentes professionnelles particulières qui, selon Corwin (1965), possèdent le potentiel d'entrer en conflit avec les attentes bureaucratiques des administrateurs. Ces attentes sont responsables pour 45% des conflits qui se produisent en milieu scolaire. Corwin conclue que les tensions augmentent lors de la supervision et de l'évaluation des enseignants qui deviennent plus compétents dans leur travail que les administrateurs qui ont la tâche de les évaluer. Cette tension due à la 'séparation des rôles' rend l'intégration des enseignants à la culture de l'école plus difficile et ceci encore plus dans les écoles de niveau secondaire. De plus, une situation de dépendance se développe entre administrateurs et 'spécialistes' avec un sentiment d'isolation. Cette isolation des enseignants augmente lors de la réalisation du fait qu'à cause de cette spécialisation les chances d'intégration au programme régulier où résident les chances de promotions sont réduites (p. 393-395)

Safty révèle aussi que la raison la plus fréquamment mentionnée par les enseignants pour leur 'obéissance' aux directives d'un administrateur est la croyance en l'expertise de la direction. Donc, si cet élément est inexistant le potentiel de coopération est réduit et, encore une fois, des conflits peuvent en résulter.

Selon Safty l'évaluation des enseignants est en soi un problème particulier si le 'superviseur' est unilingue. Le rôle du superviseur comme évaluateur est compromis par son inaptitude dans la langue d'instruction. Ceci peut avoir comme résultat un manque de support adéquat aux enseignants qui contribuent davantage à leur aliénation. L'évaluation ne peut inclure le contenu du cours donc l'évaluation se base uniquement sur des

observations du comportement des étudiants par rapport à l'enseignant et demeure par le fait même incomplète. Les buts de l'évaluation formative ne sont donc pas atteints.

Safty conclue qu'il y a donc un besoin urgent d'administrateurs capables de diriger et de fournir l'aide professionnel (*curriculum leadership*) adéquate aux enseignants et par ce fait capable d'en juger la nécessité. Les commissions scolaires ont la responsabilité de fournir des administrateurs bilingues aux écoles bilingues. Ceci ne prétend pas être la solution pour l'élimination de tous conflits mais a le potentiel de fournir le leadership nécessaire la où son absence peut provoquer des conflits.

K. EN BREF…

Plusieurs points intéressants font surface lorsque nous explorons la littérature pertinente à la tâche que nous nous sommes proposée d'accomplir à partir du CBE Report (1999). Une chose que les études possèdent en commun c'est le problème du décrochage en immersion ou comme souvent mentionné le problème de l'attrition/rétention des élèves.

Nous avons suivi une certaine démarche parallèle aux auteurs qui explorent surtout la perception et les opinions de cadres scolaires. Toutefois il faut mentionner que les auteurs ont souvent inclu dans leurs études celles du personnel enseignant, des parents et des élèves. Halsall (1994) mentionne certaines initiatives de la part de conseils scolaire comme l'attribution d'un certificat d'études bilingues pour récompenser l'accomplissement des élèves. Ceux-ci s'avèrent utiles à la fois pour les inscriptions aux institutions post secondaires ou pour l'entrer sur le marché du travail. La même étude de Halsall fait mention de la part des parents du manque d'aide offert aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, aussi mentionné par les parents dans l'étude de Hayden (1988), et de Morrison (1989). Ce problème est un des points importants identifiés dans le CBE Report (1999) et fera partie du questionnaire utilisé par notre étude.

Le manque de chances d'utiliser le français par les élèves hors de la salle de classe est mentionnée dans l'étude de Foster (1997) et de Halsall (1994) comme point négatif n'encourageant pas les élèves à persister dans le programme d'immersion. Ce problème est un autre point important identifié dans le CBE Report (1999) et fera également partie de notre questionnaire pour notre étude. Ceci, à notre avis, est lié à la motivation des élèves à décrocher ou persister dans le programme. Les élèves dans l'étude de Hayden (1988) parlent qu'ils se découragent car le niveau de difficulté du français augmente selon les niveaux scolaires et ce, plus rapidement que leurs capacités langagières. Morton, Lemieux, et al. (1999) arrivent à la conclusion que la motivation des élèves est cruciale à la persistance des élèves dans le programme d'immersion.

Plusieurs études font référence à la croyance que de meilleurs résultats seront obtenus si l'élève transfert dans un programme régulier anglophone. On retrouve mention de ceci dans les études de Halsall (1994), Hayden (1988) et Lewis et Shapson (1989). Fraser Child (1989) démystifie ce mythe lors de son étude pour en arriver à la conclusion que les difficultés d'apprentissage encourues par certains élèves sont dues aux capacités cognitives des élèves et non liées à l'apprentissage d'une langue seconde. Sans être une des questions faisant partie du questionnaire de notre étude, une question ouverte pourra certainement nous mener dans cette direction.

Un autre point important mentionné dans le CBE Report (1999) et qui fera partie du questionnaire utilisé par notre étude est la question de la présence d'administrateurs bilingues. Safty (1992) admet que son étude prouve que l'absence d'administrateurs bilingues est source potentielle de conflits entre le personnel enseignant et

l'administration qui se voit dépourvue de la capacité d'offrir un leadership professionnel au niveau de l'évaluation du personnel enseignant et au niveau des programmes. Une atmosphère défavorable au bourgeonnement du programme d'immersion est alors créée.

Le problème de communication est aussi étroitement lié à la question de la communication avec les parents des élèves pour les réassurés qu'ils ont fait un bon choix éducatif pour leurs enfants. L'étude de Hayden (1988), et Lewis et Shapson (1989) soulignent que les parents sont frustrés de ne pouvoir venir en aide à leur enfant ne connaissant pas la langue et donc s'en remettent trop souvent aux recommandations des enseignants dont ils questionnent parfois les qualifications. Halsall (1994) et Morrison (1989) concluent que les parents doivent être bien informés de la nature du programme d'immersion pour faire les meilleurs choix éducatifs. Ces propos feront sûrement surface lors de questions ouvertes pendant l'administration de notre questionnaire.

Une particularité provenant du CBE Report (1999), et qui fera partie du questionnaire utilisé par notre étude, est celle concernant le problème logistique locale concernant le transport. Cette question a été soulevée comme très importante dans le rapport mais nous n'avons pas trouvé de mention lors de la recension des écrits. Toutefois, du fait que ce rapport est la base de notre étude nous allons aussi poser la question lors de l'administration du questionnaire aux sujets.

Les résultats des études recensées nous ont guidé envers l'exploration des perceptions et connaissances de sujets clés de notre conseil scolaire. Notre sujet étant également orienté vers le décrochage et basé sur le CBE Report (1999) nous avons jugé nécessaire d'aborder sous forme de questions les sujets incluant les raisons expliquant le décrochage, la question de la distance parcourue par les élèves et des coûts du transport, les occasions d'utiliser le français hors de la salle de classe, les besoins spéciaux des

élèves et l'importance d'avoir des administrateurs bilingues au sein des écoles d'immersion.

Chapitre 3

MÉTHODOLOGIE

Notre recherche utilise comme tremplin le CBE Report (1999) dans le but d'explorer le décrochage dans le programme d'immersion dans le *Calgary Board of Education*. L'intention est de donner suite à ce rapport plus spécifiquement par l'exploration des perceptions et connaissances de personnages cadres clés quand aux problèmes identifiés par le rapport et surtout des mesures et initiatives prises par le *Calgary Board of Education* en réponses aux problèmes. Les questions directrices auxquelles nous tentons de répondre sont: Quelle est la perception de nos sujets cadres du CBE en ce qui concerne les problèmes avec le programme d'immersion? Quelles sont les initiatives qui ont été prises par le CBE en réponses aux problèmes? Est-ce que ces initiatives sont perçues par les sujets cadres comme suffisantes ?

Comme préparation à la cueillette des données nous avons fait les démarches prescrites qui incluent la proposition de notre recherche avec toute la documentation pertinente dans le but d'obtenir la permission de procéder ! Donc, une description du projet est soumise au Comité d'Éthique de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta (Annexe 1) ainsi qu'au *Calgary Board of Education* pour approbation (Annexe 2). Une fois l'approbation des deux autorités reçues une lettre d'invitation à participer à la recherche est envoyée aux sujets potentiels (Annexe 3). Le contenu de cette lettre inclus une explication des buts et objectifs de notre recherche. Les sujets sont informés qu'il s'agit d'un sondage fait lors d'une entrevue d'environ une heure qui sera enregistrée sur bande magnétique audio et sera transcrite *verbatim*. Une copie du questionnaire (Annexe 4) leur est aussi fournie. Une autre lettre leur est fournie bans le but d'obtenir

leur permission pour fin de publication (Annexe 5) Une fois la transcription des entrevues faites une copie leur sera transmise pour fins de vérifications et corrections. La lettre garantie également leur anonymat, la confidentialité des informations et la pleine liberté de retirer leur participation à n'importe quel moment sans préjugés ou conséquences quelles qu'elles soient.

L'instrument utilisé pour la collecte des données est le sondage (questionnaire) qui consiste de questions fermées et ouvertes pour respecter la nature émergeante des informations fournies par les sujets et la nature de notre recherche descriptive documentaire. Le sondage a été administré lors d'entrevues d'environ une heure une fois un rendez-vous fixé avec chacun des sujets. Sept sujets ont accepté de participer à notre recherche dont six personnes du sexe féminin et une du sexe masculin. Ces personnes sont tous présentement des cadres administratifs et ont été choisis du fait qu'ils occupent des rôles importants au sein du *Calgary Board of Education.* Ceux-ci incluent respectivement une enseignante ayant participée à la rédaction du rapport (CBE Report 1999), deux directrices, l'une d'une école élémentaire et l'autre d'une école secondaire du premier cycle, la personne occupant le poste de *System Principal for French and International Languages*, de plus, le *Director for Curriculum Support*, et deux surintendants, l'un pour les Ressources Humaines et l'autre des Services de Support. Ils ont été choisis spécifiquement à cause de leurs expériences avec le conseil scolaire.

Les réponses offertes au sondage lors des entrevues seront enregistrées sur bandes magnétiques audio, gardées sous clef dans un classeur au domicile de l'auteur et détruits à la fin de notre recherche pour respecter la confidentialité des sujets participants. Les bandes magnétiques seront transcrites pour fins d'analyse et d'inclusion dans la recherche

sous forme de tableau qui regroupera les réponses des sujets question par question pour fins d'analyse.

Une fois le consentement des sujets reçus nous avons contacté les sujets directement pour faire les rendez-vous nécessaires. Les entrevues ont eu lieu durant les mois d'octobre et novembre 2003 et nous nous sommes rendus dans les milieux de travail des sujets pour leurs causer le moins d'inconvénients possibles.

Pour fins d'analyse nous avons recréé sous forme de tableau les réponses des sujets regroupées par questions. Certaines questions sont regroupées dû au lien qu'elles présentent. Chacune des questions est donc traité selon les réponses offertes dans le but de répondre aux questions de notre recherche pour en arriver aux interprétations et conclusions finales.

Pour satisfaire la question de la validité et de la fidélité de notre recherche nous observons la fréquence des propos en commun offerts par les réponses aux différentes questions par nos sujets. De plus, nous avons obtenu la coopération d'une collègue qui a eu l'obligeance de lire et d'offrir des commentaires utiles ainsi que notre superviseur pour assurer un contrôle des procédures et que les résultats obtenus concordent avec les données recueillies. Nous avons adressé la question de la crédibilité en offrant aux sujets participants la chance de lire la transcription des entrevues enregistrées sur bandes magnétiques pour qu'ils aient la chance de vérifier et de modifier les données offertes par leurs réponses aux questionnaires. Nous avons alors fait les corrections suggérées par les sujets avant de procéder à l'analyse des données. Cette recherche, à cause de sa nature, de son contexte et du temps où elle a lieu est difficilement généralisable, cependant, elle a le potentiel de transférabilité dans des contextes de conseils scolaires semblables offrant des programmes d'immersion.

Chapitre 4

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Notre problématique étant l'exploration des perceptions et connaissances de personnes cadres du *Calgary Board of Education* en ce qui concerne les problèmes identifiés par le rapport et les mesures prises nous avons conçu un questionnaire qui par ses réponses nous offre premièrement des renseignements sur les carrières de nos sujets. Dans un deuxième temps les questions se centrent sur leurs perceptions et connaissances au sujet du décrochage. Enfin, les dernières questions tout en étant ouvertes sont centrées sur les quatre problèmes identifiés comme étant ceux de l'utilisation du français hors de la salle de classe, de la distance que les élèves doivent parcourir pour avoir accès au programme d'immersion, des besoins spéciaux des élèves et des administrateurs bilingues dans les écoles d'immersion. Les réponses pertinentes sont présentées à la suite des questions qui suivent.

Les questions sont posées en anglais dû au fait que certains sujets sont unilingues anglophones. Ceci dit les réponses des sujets seront parfois en anglais et en français lorsque les sujets sont bilingues. Chacun des sujets avait la chance de répondre au sondage dans la langue de leur choix.

Dans le but de préserver l'anonymat de nos sujets nous avons synthétise les informations personnelles recueillies par les questions 1,2 et 3.

Question 1 How long have you been with the Calgary Board of Education?

Question 2 What roles/positions have you occupied during your time with the Calgary Board of Education?

Question 3 What was/is your involvement and/or knowledge of the French Immersion Program?

À prime abord les questions 1 et 2 démontrent clairement l'expérience des sujets. Le sujet avec le moindre d'expérience en immersion de façon directe ou indirecte est de 20 années d'expérience tandis que celui avec le plus d'expérience s'élève à 31ans d'expérience avec le *Calgary Board of Education*. Les postes que nos sujets occupent et ont occupé varient énormément. Ceux-ci incluent les postes d'Enseignants, de Bibliothécaire, de chef de département des langues, de Spécialistes en langues secondes, de Vice Principal, d'Assistant Principal, de Principal, de Consultant en Ressources Humaines, de Coordinateur et Directeur en Ressources Humaines, de Directeurs des Services aux Étudiants, de Directeur de District, de Directeur de Curriculum et de Surintendant. Les sujets ont donc une très grande variété d'expériences. Certains ont été sur la ligne de front en tant qu'enseignants et d'autres au niveau administratif d'écoles élémentaires et secondaires du premier et deuxième cycle jusqu'au plus haut niveau administratif là ou plusieurs des décisions politiques sont prises.

La question 3 est intimement liée aux deux premières questions et démontrent chez nos sujets une grande profondeur concernant leur implication directe ou indirecte avec le programme d'immersion et dans un deuxième temps des connaissances très variées liées aux postes qu'ils ont occupés durant leurs carrières et selon leurs années d'expériences.

Question 4 Are you aware of the contents of the June 1999 report by the Calgary Board of Education Task Force on French Immersion?

Sujet #1

Oui, j'ai assisté à plusieurs réunions et on en a beaucoup parlé lors de nos réunions de directeurs et directrices. Il y avait beaucoup de recommandations.

Sujet #2

I am. I am aware of it in 2 ways. One when I was the (…) and so I so was aware of their concerns and then I also sat on the interview for the System Principal position. So I had a working knowledge of it at that point and then, obviously in the Board Room during the debates and discussions.

Sujet #3

I don't know, again if you know but the Principals in French Immersion have been meeting on a regular basis for many years and as issues came up we tried to deal with them from the grass roots up.

… many different reports kicking around as "dust bunnies" and we really wanted to know if there was a systemic overview in understanding the French Immersion program.

When we did the digging this was the 20th report and there has since been another one.

Sujet #4

(Ne répond pas vraiment à la question mais il est évident que le sujet connais le contenu du rapport).

Sujet #5

Yes, I've obviously not taught in the FI programme but I've been quite involved beginning first of all in (position).

Sujet #6

J'étais sur le comité de recherche il y a déjà longtemps alors je le connais très bien !

Je faisais partie en tant que membre de l'équipe.

Sujet #7

Ah! Très bien! Dans ce rapport-là les recommandations étaient que nous devions avoir des personnes responsables au niveau du système pour le programme d'immersion.

Question 5 **The report addresses the declining enrolment in French Immersion as a result of attrition. In your opinion why are students dropping out of the French Immersion Program?**

Sujet #1

Je pense que la plupart des écoles secondaires offrent ce diplôme (Certificat Bilingue) mais je crois que se doit être plus reconnu par le monde.

Peut-être que ça va changer maintenant que le ministre Oberg parle de l'importance des langues en éducation.

Sujet #2

I would probably say that it's not even dropping out but ever entering into…. I think a large part of that came about in not having the right programs in the right places. So for Kindergarten to grade 1 that choice that I spoke of earlier isn't available in the new areas or it's not as attractive enough because of the distance and, I think the parents in K-1 are more reticent of having their little tykes travel where as when you go into J.H. that's not an issue.

I think another thing that has changed since I was a school principal is that FSL (French as a Second Language) is not being offered to the degree that it was when I was a principal. And so, you don't have students with a taste of what it might be and I always think that was enticing and gave an opportunity… well, it creates wonderment in their minds.

I think that one of the major areas and then also the whole issue of marketing. If you don't have that FSL connection then the marketing really has to be ramped up because you have to fill that knowledge that is really not there.

Sujet #3

Well, I think I can give you a whole bunch of reasons... umm... and these are my personal opinions. I think one of the reasons is that the city is growing by leaps and bounds and so transportation is an issue especially with young learners, where in order to go to a French Immersion school the little ones had to spend an inordinate amount of time on the bus.

I think boundaries were an issue. In some cases and I am talking about elementary, if you had a family with 3 children where 2 of them were good candidates for French and one wasn't for whatever reason, the family had to be split up and go to two different schools.

I think that resources became a little tighter as 2 sets of teachers' allocations existed for immersion schools but then that was dropped.

I think too, as the Board opens up it becomes more programs of choice, there are many choices and then you can take a look at the increase in Charter schools and the Private schools and if they are so inclined people choose other programs.

I think the decline in late immersion for sure was affected by dropping French as a second language in elementary schools because if the kids aren't exposed to it, they didn't know what it's all about then you're not seeing the same Late Immersion numbers.

At the High School level people were worried about the competitive nature of university and they didn't think the kids would do as well in university. So, it's no one reason! I think it's a bunch of reasons.

Sujet #4

Edmonton Public a fait ce genre de recherche (opinions sur le décrochage) et

les élèves ont dit qu'ils avaient perdus intérêts ou qu'ils voulaient explorer et faire autres choses parce qu'il y a tellement de choix au *Senior High* maintenant.

Il n'y a aucun sens de communauté.

Les collections de livres dans les bibliothèques du secondaire sont aussi vieilles et inadéquates.

Sujet #5

… one of the things that was very evident to me as a (…) was that we did not have a person that was the chief worrier at the time. We had had a number of budget cutbacks and we had had a specialist and I think that was (…) and then she had left and we had about a year without anybody.

Well, I think first of all there might have been a gap in good marketing for the program. I think in Calgary the FI program needed to be marketed because a lot of parents who didn't have a French background did not necessarily know the advantages of having a child learn a second language.

Other problems or challenges around FI programs were the locations of the programs and the kinds of transportation issues that were around.

Sujet #6

…qu'une des raisons pour lesquelles les parents voulaient sortir leurs enfants du programme d'immersion est qu'ils s'interrogeaient si l'immersion répond aux besoins de leurs enfants.

Bon, il y a quelque chose que le document avait identifiée et il s'agit de la difficulté de trouver du personnel qualifié.

Sujet #7

Et peut-être c'est plus sein aujourd'hui que la situation qu'on avait auparavant parce que les élèves n'étaient pas toujours appuyés et dès qu'il y avait quelques choses (de problématique) on les enlevait du programme et aujourd'hui on ne fait plus ça alors la situation est plus stable.

Question 6 **Do you have any knowledge if the situation has changed since the publication of the above mentioned report?**

Question 7 **Do you know of some measures that were taken to attempt to address the problem of attrition/retention in the CBE?**

Sujet #1

Il y avait beaucoup de recommandations. Une était le besoin d'avoir quelqu'un qui serait le 'chief worrier' pour le programme, un genre de AP et on a été capable d'engager un *System Principal.*

On en a parlé beaucoup lors de nos réunions des directeurs et je pense au niveau de l'école et surtout avec nos parents. Alors on commence à avoir de plus en plus de contacts.

Une autre chose que je veux mentionner c'est la question du transport parce que nous à (école) nous avons des élèves qui passent une heure sur l'autobus et cela cause souvent des problèmes à cause de la température, etc. et surtout les élèves qui viennent du sud. Je pense qu'au niveau du système avec l'ouverture du programme de Lester B. Pearson cela a aidé les élèves de ce secteur (Nord-est) et il y a aussi dans les plans l'ouverture d'un programme dans le sud je pense que ces changements vont aider le programme.

Il y a lundi prochain une réunion à Bishop Pinkham pour parler d'un sondage auprès des élèves pour sonder les perceptions des élèves. Alors le travail continu et je pense que c'est important de le faire.

Sujet #2

If you look at the East quadrant we haven't had the programs out there and yet we have students who would be very interested in those programs.

… we opened up a French Immersion program at Hidden Valley and at L.B. Pearson, making sure that those quadrants have the program.

Sujet #3

Well, it's hard for me to say because I've been in three different schools, ok? But, what I do know is that here at (school) our numbers are down significantly in both the English and the French Programs.

Well, (school) was always holding its own, you know when it's a seven room school you can only take so many kids and (school) I would have to say was increasing slightly. I wouldn't call it a trend!

Well, after this Task Force was done and the trustees requested another Task Force there was an Action Plan (Annexe 6) put in place and part of it related to marketing.

They established the Department of French and International Languages. At least we have a system principal.

The other thing is the Board has taken a 'leap' in planning and accommodation to put schools in the far North and the Deep South. They did a LEAP report (Learning Environment Accommodation Plan) one for FI South of the Bow and one for the North of the Bow. I think they are trying to resolve the issue.

One other thing, if you look at the goals of the CBE today one of the goals is to put the right program in the right place.

Sujet #4

Les nombres sont maintenant assez stables.

Oui parce que les problèmes soulevés par le rapport étaient très nécessaires. Alors là on commence : On a établit le poste de (*System Principal)*, l'administration a dit que cette personne là va siéger sur tous les comités de renouvellement alors il va toujours avoir une voix de langue.

Une des initiatives que nous planifions c'est un sondage que l'on administrerait au mois de mars (concernant la perception des élèves).

L'ouverture de Lester B. Pearson m'a vraiment donné l'occasion d'aller dans les écoles et de voir ce qui existait comme lacunes au niveau des ressources. Ceci permit l'établissement de quatre projets dans les *High School* .

Les directeurs se sont engagés à diriger les fonds marqués vers les programmes d'immersion ce qui est déjà beaucoup. Les *Curriculum Leaders* doivent aussi être bilingues.

Même à l'issu du rapport du CBE Report (1999) et l'établissement du poste de *System Principal* on croyait redonner cette autorité à l'occupant mais ce n'est pas le cas. Le rôle est d'influencer et d'appuyer le programme mais si un directeur n'est pas d'accord avec quelque chose cette personne n'a aucun pouvoir pour l'outrepasser et ceci vient directement du *School Act.*

Les commissaires nous ont demandés de ne pas fermé de programme et plutôt d'en offrir de nouveau et observer les effets. Il y aura un nouveau programme d'immersion dans le sud de la ville.

…on a ouvert un programme secondaire deuxième cycle à Lester B. Pearson. Ces élèves savent qu'ils iront à LBP maintenant. Belle école… Ce sera la même chose avec Hidden Valley et on devra penser à un *Junior High.* Dans le sud il y a deux communautés maintenant qui veulent avoir le français. Alors, nous avons ouvert deux programmes par année et c'est beaucoup. La réponse à ta question est que la demande est encore là, l'intérêt est encore là, il s'agit donc de mettre des écoles (programmes) à la bonne place ce qui est une directive du conseil scolaire.

…on ne travaille pas juste pour le français parce qu'il ne faut plus travailler séparément. Le français a un statut spécial mais il doit avancer avec les autres langues. Le français doit faire partie du nouveau mandat du gouvernement et que l'on fonctionne parallèlement.

Nous avons un nouveau logo, *Embrace the world,* ça c'est le nouveau logo (affiche) que vous allez voir partout. Ce slogan et poster seront reconnus partout dans la ville. On pourra retrouver le tout sur le site web du CBE et sur l'intranet. Nous aurons aussi un dépliant avec sa version française ayant toujours le même *look.* L'idée c'est que ça coûtera moins chère à la longue. Alors, j'ai une (affiche) en français et celle-là sera pour le *French Immersion.*

On possède aussi un très bon article qu'on utilise beaucoup qui se nomme *Impact of French Immersion* qui se retrouvera peut-être sur le web dès le mois de janvier (2004) ainsi que d'autres choses…

La politique provincial comporte plusieurs choses et c'est un grand mandat. Ce que je prépare maintenant, je fais beaucoup de travail à l'intérieur du Conseil scolaire à inviter les '*directors* ' et autres à connaître le travail que nous faisons et les langues, une

stratégie pour faire tout ce travail en partenariat et j'ai invité *Southern Alberta Heritage Language Association* qui représente les écoles communautaires de fin de semaine et le soir. On a invité l'Université de Calgary ainsi que plusieurs autres agences à une table ronde pour discuter l'enseignement des langues à Calgary.

On a décidé, cette semaine, de s'embarquer à l'établissement d'une vision pour l'ensemble de Calgary sur l'enseignement des langues… pour développer tout l'aspect culturel. Alors on refuse maintenant de développer une langue maintenant sans la culture et la communauté et que l'on sache que l'université sera là pour donner suite.

Établir notre vision de comment on allait faire avec nos élèves, et puis il y a un prof. d'immersion qui est maintenant conseillère stratégique en maternelle, alors j'ai dit pourquoi tu viens pas te joindre à notre groupe avec toute ton expertise? Elle va dans toutes ces écoles là quand même, alors elle s'est jointe à nous.

Ce mois-ci on se rencontre à travers la province pour commencer un consortium français.

Sujet #5

I think there is a spirit of optimism that has happened since the publication of that report. I think that FI was elevated in the school district and I don't think the numbers have dropped, in fact I think they have started to climb and I know by placing FI and even FSL back on the agenda I think it has enhanced discussions in the Board Room, by the Board of Trustees, certainly by senior leadership.

There are lots of plans. Right now the district has been reconfigured into 5 Areas so what we are trying to do is to provide a full range of opportunities and options in each of those Areas. So, we want to ensure we have equal opportunity in each of those Areas.

(…) became very pro-active working with Canadian Parents for French. That organisation, we've worked at the annual conference for students at the University of Calgary. I think all of those have been very pro-active at advancing the French Agenda.

Also we have a big AISI project headed by (…).

Issues around transportation have been addressed. We are looking at; in fact we have done a lot of work in the last couple of years looking at how we strategically locate programs in all of the areas of the system so there is equal opportunity and access that children have.

Sujet #6

Je ne sais pas si les nombres ont changé, je ne suis vraiment pas au courant de cela.

Je sais qu'il y a une nouvelle école qui s'est ouverte à Hidden Valley et dans le sud il n'y a que deux écoles primaires avec l'immersion je crois, mais je crois aussi que notre surintendant est conscient du problème.

Ça c'est une chose dont je suis heureuse de dire que maintenant il y a une personne bilingue qui participe au processus de recrutement. Alors on a quelqu'un qui peut recruter du personnel en français.

Une autre recommandation supportée par le CBE est l'embauche de profs. qui sont bilingues. Ceci fait les nouveaux enseignants sont capables d'enseigner en français et en anglais mais surtout pour la raison que ces enseignants ont une meilleure compréhension et une certaine sensibilité de qu'est-ce que c'est d'apprendre une deuxième langue.

Sujet #7

…je crois qu'ils ont augmentés un petit peu mais j'ai l'impression que les nombres vont rester entre 6,500 et 7,000 mais on ne sait pas ce qui va se passer une fois qu'on va commencer les langues internationales au niveau élémentaire en 2006.

Question 8 In your opinion what could the Calgary Board of Education do to resolve the situation?

Sujet #1

Je sais qu'une autre chose qui aidait beaucoup à garder les élèves en français de la sixième année à la septième était les échanges. Pour plusieurs raisons c'est plus difficile au niveau élémentaire, mais je crois qu'on pourrait faire plus au niveau secondaire.

Apparemment à l'école Western l'année prochaine qui va peut-être influencer (la situation), ils vont essayer d'offrir un autre cours de drame en français.

Sujet #2

I think, as I have said, putting the right program at the right place.

Also you need to have your market checked. And, it's about talking about it, working at it!

Sujet #3

I think the whole notion of program renewal is a big push with the CBE and again it goes back to what I said earlier, putting the right programs at the right places.

I think we've been taking it (FI program) for granted for a while so maybe we have to look at re-establishing it as a priority.

Sujet #4

Maintenant nous commençons à développer sur intranet notre communauté de pratiques. Il y a eu déjà trois réunions sur l'établissement d'un site statique sur intranet (du CBE) qu'on espère lancer au début de l'année 2004. Les enseignants auront accès à ce site où des informations seront disponibles sur les ressources, les conférences, tout sera là. Nos

enseignants sont aussi intéressés à un environnement interactif mais cela n'est pas encore prêt.

L'autre projet c'est d'établir un environnement sur Web CT. Alors, avec l'aide de (...) qui gère le site en français il garantie que chaque enseignant aura sa propre environnement 'coquille' sur Web CT pour son cours dans sa salle de classe.

Un autre projet qui me tient à cœur c'est d'envoyer une équipe de gens au Salon du livre mais, en plus l'équipe restera deux jours de plus pour renflouer nos collections au secondaire deuxième cycle où nous avons identifié des lacunes. Nous avons acheté des livres d'une valeur de $23,000.00. Alors nous avons une grande poussée au *Senior High.*

Est-ce qu'un certificat bilingue peut être un certificat de 30 crédits ? Pourquoi pas ?

Sujet #5

I think all of those (in question 6 and 7) have been very pro-active at advancing the French Agenda. Also we have a big AISI project (Alberta Initiative for School Improvements).

Sujet #6

On commence aussi à regarder envers les étudiants qui sont les produits de l'immersion et qui sont devenus des enseignants en immersion. Ceci permet d'embaucher davantage et localement en plus. Il y a des élèves qui nous viennent du programme de français de l'Université de Calgary et de la Faculté St.-Jean. Ils continuent de nous fournir beaucoup de professeurs et le reste on va les chercher là où ils sont.

Je pense que le programme est en bonne santé, cependant je pense moi comme au début de ma carrière, lorsqu'on était capable de téléphoner une conseillère et de demander une journée pour aller voir comment on enseignait le français dans d'autres écoles, etc. Je pense que nous ne retournerons jamais à ce niveau de service là.

…il faut avoir quelqu'un qui est attachée seulement au développement du français, pour faire des ateliers, pour que nous soyons sur la même page en ce qui concerne l'enseignement du français en immersion en soulignant les différences comme l'utilisation des stratégies langagières. Pour moi ça c'est quelque chose de très important.

Ensuite si je rêve, j'aimerais voir l'enseignement spécialisé à l'université pour l'immersion.

Et finalement que les gouvernements investissent dans le développement des langues…

Sujet #7

Je vois maintenant avec la nouvelle organisation que le (…) a mis en place que (occasions d'utiliser le français hors de la classe) ça va être la fonction du directeur (de l'école). Il faudrait avoir des listes de gens. Je sais que lorsque j'avais débuté dans le poste (…) j'avais travaillé avec l'Association Canadienne Française de l'Alberta) et on nous avait donné toute une liste d'artistes pour qu'on puisse inviter dans les écoles ou alors embaucher que se soit chanteurs, artistes, acteurs et ainsi de suite pour essayer de faire entrer la culture.

Je crois que le plus important c'est que tout le monde fasse sa part. C'est toujours en parlant des atouts de l'immersion, de ce que ça donne d'avoir une autre langue.

Question 9 Do you believe that students have more opportunities to use French outside the classroom today compared to 1999?

Sujet #1

Bien en théorie je crois du fait que le programme a maintenant 30 ans on va avoir plus de monde qui parle français, mais je pense qu'une fois que les élèves quittent l'école on

parle surtout l'anglais et il faut qu'ils cherchent les occasions comme les camps de français, etc.

Sujet #2

OH! Absolutely! I think that certainly when we look at the number of cultural events in the city now, their different. Having fieldtrips, pen pals we can say we have a Francophone community. I think that those cultural streams are embedded and are growing.

Sujet #3

No! If you go back to before the massive cuts of 1993 you know there were funds available to do things like, cultural events in French. The grade 7s use to go on a camping experience, exchanges like going to Québec. They don't go to Québec anymore.

I don't think they have more opportunities, not at the elementary level anyway unless you make them yourself.

Sujet #4

Je crois qu'oui. Je crois qu'en établissant ces cours sur WebCT ça va changer les choses. Les enseignants qui ont déjà commencé ce genre d'enseignement me disent qu'il y a des jeunes qui n'ont jamais ouvert la bouche pour communiquer en classe qu'il en a plusieurs qui vont le faire à travers ce médium là.

Il y a une autre chose, je crois beaucoup *au job share ou work experience* pour les jeunes.

...je crois voir plus de programme en français. Ça va venir. On va commencer nos réunions bientôt à ce sujet. Alors il va y avoir plus d'opportunités pour nos jeunes de

sortir, aller à *City Hall* en français. J'ai même vu une grande différence, par exemple, en incluant mes collègues de ESL dans la table ronde et déjà il y a des débouchés.

Moi, je suis intéressé à *Computer Assisted Language Learning* aussi pour un appui. Il y a déjà dans ces programmes là, alors les élèves peuvent écouter, s'auto-évaluer, leur prononciation, c'est incroyable… Alors, ça commence au niveau 1, 2, 3 avec un vocabulaire.

Sujet #5

I think it's slowly changing but I think Calgary is still very much a unilingual city regrettably and I think there is, certainly when I talk to people in the community, there is a high value around learning a second language and I think that as we continue down that journey of encouraging young people to learn a second language our corporate partners in learning are also starting to see that there is a place in the structure for those kinds of skills.

Yes, as we also pursue cultural opportunities I think there are more and more as I understand in this community to engage in French and live it but I think this is something we will have to continue to work at.

Sujet #6

Je ne sais pas s'il y a une plus grande chance d'utiliser le français et je ne sais pas si la réponse que je vais te donner est reliée au document, mais depuis la publication du document on a eu la conférence qui s'appelle **Le Français pour le futur** et c'est la troisième ou quatrième année de cette conférence là, et ceci est vraiment du coté anecdote, pour moi cela a vraiment été quelque chose qui a été un tremplin pour nos élèves.

On a eu des avocats qui sont venus parler aux étudiants, des athlètes, on a fait des *forums* à travers le Canada à l'aide de *WebCams* on liait les étudiants à travers les provinces et ils discutaient des sujets comme le bilinguisme. Et, je crois que cela a montré aux élèves que le français ce n'est pas seulement une langue parlée par l'enseignant.

Il y avait aussi des troupes de théâtre qui venaient nous présenter des performances mais cela était souvent des initiatives personnelles d'enseignants ou d'écoles qui faisaient venir ces troupes ou des musiciens soit des franco albertains ou même des troupes de l'Afrique du Nord mais encore la ce sont des initiatives personnelles. Ce sont simplement les professeurs qui font une bonne 'job' !

Sujet #7

Je ne crois pas. C'est très difficile de trouver à Calgary des occasions, des endroits ou les gens parlent français couramment. Je crois qu'on a toujours le besoin d'amener des gens de l'extérieur pour nos élèves. C'est toujours un problème!

…j'avais travaillé avec l'Association Canadienne Française de l'Alberta et on nous avait donné toute une liste d'artistes pour qu'on puisse inviter dans les écoles ou alors embaucher que se soit chanteurs, artistes, acteurs et ainsi de suite pour essayer de faire entrer la culture.

Mais de plus en plus quand on travaille avec nos programmes et on va au musée par exemple on demande des présentations en français lorsqu'il y a quelqu'un qui peut le faire.

Il y a un an j'ai rencontré, à l'université j'ai rencontré un jeune homme qui avait fait ses études en immersion et qui pendant la conversation s'est offerte à venir parler aux étudiants sur comment sa connaissance du français lui avait servit dans l'obtention d'emplois. Ces gens existent mais le problème c'est l'établissement de liens avec eux.

Question 10 Distance and travel costs have been identified as problematic. Do you see this as a problem and if so are you aware of any measures taken to alleviate distance and travel costs for students?

Sujet #1

Une autre chose que je veux mentionner c'est la question du transport parce que nous à (école) nous avons des élèves qui passent une heure sur l'autobus et cela cause souvent des problèmes à cause de la température, etc. et surtout les élèves qui viennent du sud. Alors, je pense qu'au niveau du système avec l'ouverture du programme de Lester B. Pearson cela a aidé les élèves de ce secteur (Nord-est) et il y a aussi dans les plans l'ouverture d'un programme dans le sud je pense que ces changements vont aider le programme.

Je pense qu'on sait que c'est un problème et qu'on commence à adresser le problème. C'est toujours une question d'argent.

Sujet #2

You are referring to the redesigning of the 5 areas of the city. I think that with a range of choices in each area that will make a huge difference.

Sujet #3

I think the whole notion of program renewal is a big push with the CBE and again it goes back to what I said earlier, putting the right programs at the right places. When you have alternative programs there are some issues that have to be addressed like transportation right? Because you can't have a FI school on every block. But at least if you can have a program in every sector and parents don't have so far to travel to access a program…

Sujet #4

Le rapport mentionnait le manque d'accès au programme dans les extrémités de la ville et c'est tout à fait vrai. C'est pour cela qu'on a ouvert Hidden Valley et c'est maintenant établi. . Il y a d'autres communautés qui voudraient la même chose.

Et maintenant c'est avec fierté qu'on a ouvert un programme secondaire deuxième cycle à Lester B. Pearson.

Dans le sud il y a deux communautés maintenant qui veulent avoir le français. Alors, nous avons ouvert deux programmes par année et c'est beaucoup.

Sujet #5

It's been a problem and I don't think we are beyond it yet because Calgary is a growing city where you have all these new communities and many of our regular students have to travel long distances to get to school so I think we've done a lot to alleviate some of the problems.

Sujet #6

Je sais que (...) nous avait assuré qu'il était engagé corps et âme à développer des programmes d'immersion là ou les gens habitent. Quand on pense aux écoles d'immersion comme W. Eberhart, Central Memorial et Western Canada elles sont toutes relativement situées au centre-ville. Alors je crois qu'on va voir des changements comme maintenant avec L.B. Pearson, un Senior High avec un programme d'immersion. Je pense que c'est un résultat de cela, c'est-à-dire mettre des écoles là où les gens habitent. C'est un problème d'équité ! Si on offre un programme mais les élèves passent beaucoup de temps sur l'autobus la question est est-ce que cette offre est vraiment sérieuse ? Je sais qu'il y a une nouvelle école qui s'est ouverte à Hidden Valley et dans le sud il n'y a que deux écoles primaires avec l'immersion.

Sujet #7

En tant que (poste) d'une école d'immersion les parents s'en plaignaient souvent. Ils espéraient bien que leur enfant puisse poursuivre le programme mais une heure d'autobus pour se rendre à l'école pour un enfant de six ans est beaucoup demandée. On commence à régler le problème en établissant des programmes dans des petites écoles (K-3) et maintenant avec la nouvelle réorganisation il faudra qu'on ouvre… Même au Junior High… D'ailleurs c'est le résultat d'un deuxième rapport qui avait été présenté aux commissaires sur les endroits ou on devait établir des programmes dans l'avenir alors, on y avait déjà pensé il y a trois ans. Alors depuis ce moment là on commence à faire l'implantation de ce grand plan et voilà pourquoi on a ouvert l'immersion à Lester B. Pearson High School, on a un autre programme à Hidden Valley dans le Nord-ouest qui a commencé cette année. On pense peut-être à déplacer certains programmes car il y a des endroits comme le centre nord avec une concentration d'écoles qui desservaient tout le Nord de la ville. Les étudiants passaient, je ne sais combien de temps sur l'autobus pour accéder au programme. Alors, petit à petit la population de ces écoles va diminuer à cause des nouveaux programmes qui s'ouvrent mais le programme va s'étendre dans certains autres endroits. C'est bien pour les familles!

Question 11 Parents have often identified that student's special needs are not addressed in French Immersion classes as a reason to return their child to regular English classes. What are your thoughts in regards to how these needs are addressed today? Have we improved in the delivery of those services at all levels?

Sujet #1

Je pense qu'oui ! Je pense que nos professeurs sont mieux informés. On sait que les élèves peuvent rester dans le programme avec de l'appui et les professeurs savent mieux adresser les intelligences multiples. Je pense que les parents croient que les élèves feront mieux en anglais mais nous savons que ce n'est pas nécessairement vrai et on doit faire le nécessaire auprès de l'élève.

Je pense qu'ils (les nouveaux enseignants) sont mieux informés sur le sujet et les nouveaux profs. sont plus à l'aise avec les changements…

Sujet #2

I do know at the elementary level they had Learning Difficulties issues and so they put the LML program together and I know there isn't anything at the JH level.

I think that what I take comfort in is when principals have noted that there are challenges and they are trying to respond to these and so, there is capacity to do that and, it will be interesting to see if the GATE program emerges as another alternative within immersion.

Sujet #3

Absolutely, and again I am only talking about the elementary. To give you an example, we were talking about meeting the needs of children in the French Immersion setting. As a (Poste) who has been both in the English and French Immersion program I felt that children shouldn't be going back to the English program when their learning difficulties didn't have anything to do with language right? So, since then there have been two system classes established for children in French Immersion with learning difficulties and that program was very successful where the children were in a smaller Parent Teacher Ratio, so we have 1 teacher and 1 educational assistant both speaking French and English. The other way that we are meeting special needs are through the Individual

Program Plans and also a lot of Professional Development with our French Immersion teachers in differentiating and such so that they can take a look at content, process and product. I think we've made big strides in that area.

Even looking at the other end of the spectrum, gifted kids are special needs students and the French Immersion Principals Group have been working to try to establish a program for the gifted in French Immersion and so we have been working at that for a number of years and I know (school) Junior High did a lot of work with their Alberta Initiative for School Improvement project in trying to work with the gifted.

Sujet #4

Ah oui ! C'est que ce n'est pas juste en immersion. Chaque élève a son problème. Et puis il y a les *Individual Program Plans* et tout ça… Il y a un nouveau document qui vient de *Special Education* et ça vient juste d'être traduit en français. C'est que tout est là pour appuyer l'élève.

Comme mentionné, il y a un deuxième groupe qui débute leur maîtrise avec la Faculté St-Jean. Et nos enseignants veulent un renouveau. Il y a plein de chose dans lesquels ils peuvent se lancer.

Sujet #5

(Missed this question)

Sujet #6

…au début les élèves qui s'inscrivaient étaient des élèves qui avaient besoin d'un défi supplémentaire, on encourageait les élèves qui étaient plus forts académiquement à s'inscrire au programme d'immersion. Il y a eu une démocratisation qui s'est faite qui était une bonne idée d'ailleurs, pour donner une deuxième langue à tous les élèves mais en même temps cela a créer le besoin de répondre aux besoins de tous les élèves. Alors,

au début on n'avait pas nécessairement besoin de services pour les besoins spéciaux mais maintenant on en a certainement besoin.

…sur la préparation des nouveaux enseignants :

…je ne suis pas certaine si l'Université (de Calgary) fonctionne assez étroitement avec les commissions scolaires. Je ne suis pas convaincue qu'on sais qu'est-ce que c'est l'école en immersion. On ne fait pas la distinction entre FSL (French Second Language) et l'immersion. C'est à l'université que l'on ne fait pas cette distinction alors pour moi cela dénote un manque de compréhension des besoins de nos élèves.

Les profs. de math sont en majorité des francophones et on a des profs. qui ont une formation en immersion sans toutefois avoir une formation dans une matière en particulier. Il y a donc un déséquilibre. Ensuite si je rêve, j'aimerais voir l'enseignement spécialisé à l'université pour l'immersion.

Sujet #7

Dans beaucoup de cas ce n'est pas le français qui est la cause (des problèmes), c'est un cas d'apprentissage. Ceci fait parti des recommandations du CBE Report (1999). On a ouvert des classes pour adresser les problèmes d'apprentissage et alors, ça fonctionne très bien. Mais d'un coté j'aimerais bien que ça se passe dans l'école même mais pour le moment la solution serait d'avoir une école (avec ces classes) dans chaque région (Area) qui appuie le programme d'immersion du coté de l'apprentissage pour ces élèves là au lieu d'avoir une école dans toute la ville.

Nos enseignants aimeraient bien que l'aide soit offerte en français. Ce n'est pas un problème de langue donc pourquoi?

Si ça ne marchait pas pour un étudiant nos propres enseignants recommandaient que les enfants sortent du programme parce que ça leurs causaient des problèmes. On ne savait pas comment développer des programmes pour aider ces enfants. Alors, aujourd'hui si le problème n'est pas avec la langue il faut quand même faire quelque chose et avoir des stratégies pour aider les enfants. Aussi, on a fait beaucoup de progrès au niveau du développement professionnel des enseignants. On est plus au courant des problèmes et dans plusieurs cas on sait quoi faire.

Les enseignants qui sortent de la Faculté Saint-Jean sont mieux préparés qu'autrefois.

Question 12 Are there today more administrators that are bilingual and able to communicate with students in the French Immersion program?

Sujet #1

Je dirais que non, pas beaucoup ! Je pense que c'est important d'avoir quelqu'un qui peut parler avec les élèves et les profs…

Je n'ai pas vraiment suivi cette initiative mais je connais personnellement trois personnes qui ont suivit cette route et donc je crois qu'il y a eu des succès à créer un potentiel. Il y aura sûrement d'autres qui seront intéressées dans le futur !

Sujet #2

This is still a challenge for us and then we haven't been growing enough within the system and so one of the things that was their role (Immersion Principals) of coaching and mentoring, nurturing administrators or teachers into going into administrative positions.

…it is very important that one of the administrators if not both or however many are individuals who are bilingual. I don't believe that you can offer supervision of staff that is

bilingual if you are not able to go in and assess individuals in ongoing teaching if you do not understand the language.

We do have a program (leadership), we do have people who are francophone, who are Anglophones who are bilingual. So we do have people there but we don't have the number that we need though. So that means that we are tracking within the demographics of our current situation. So, I believe that if we aren't able to nurture that within our system then, for the other areas where we do not have the skills and expertise that we will need to recruit externally. I think this is a reality but if we are able to work effectively with people who have leadership potential and we are bilingual that would be wonderful.

One other thing that touches on a previous question is the more limited opportunities for bilingual teachers for professional development. That's a factor in having people pursue graduate work when they can't take it in another time and that is something that should be addressed.

Sujet #3

I don't know what the short answer is. But I do know that you should have at least one administrator on every admin team who is able to understand French. I don't know how it could work any other way. And that was one of the conditions that was outlined in the next report that came out of this one. They were looking to have a bilingual administrator. I think that one of the strengths of having someone like (…) coming whose French language is conversational, whose understanding of French teaching is OK but whose understanding of teaching and learning is that you bring into the FI program a different set of skills that I think have furthered the notions of FI more than the ability or inability to speak French.

Sujet #4

Alors moi je trouve qu'oui c'est comme les élèves les enseignants changent aussi. Il y en a qui veulent être administrateurs et d'autres qui veulent tout simplement apprendre en technologie, d'autres dans l'apprentissage des jeunes, alors il y a différents domaines, en communication même. Alors, moi je trouve que c'est sein et en tant qu' (poste) comme j'ai dit ce n'est pas nécessairement tout de suite qu'on voit les résultats.

Alors moi je ne suis pas du tout d'accord avec mes collègues (qui ont exprimés l'opinion que nous n'avons pas produit de personnel administratif potentiel). Ces gens sont là mais il y a différentes façons de servir sans être un adjoint ou directeur d'école.

Sujet #5

We're not there yet. It's still a struggle and I know that every time when we have an administrator that transition, when we have an administrative vacancy for our FI schools we still struggle to find people for these positions. We have been successful in recruiting French teachers and I know that a Human Resources Department representative goes to New-Brunswick and Québec and Faculté St-Jean and even Manitoba and we look for good candidates to come to teach in our schools. But we do have a culture where our administrators come through the ranks and we have some very fine Immersion administrators but we don't have a large number yet.. It is an issue and some of the schools have only one administrator that has good abilities in French and I think that that is a detriment to the program because there is modeling there with the staff, parents, etc. It's certainly something we are trying to do but staffing is always a big challenge.

Even initiating the cohort working toward their masters by (…) at that time was an effort in support of this initiative… I've had mixed reviews due to the fact that few candidates

are in the Leadership pool… but quite a few are engaging in all kinds of endeavours within the "realm" of FI but not necessarily as administrators.

It's about Leadership, and even though we strive to have all these factors together probably the most important is to have a principal or an assistant-principal that can be a competent and effective leader, it's added advantage to have the same person being able to speak French and so I think this broadens the opportunity but I don't think we are there yet and I hope this cohort idea continues to flourish.

Sujet #6

(Question pas posée)

Sujet #7

Bien ce que l'on cherche, c'est parce que pendant trois ans j'ai fait parti de *Administrative Staffing* (qui n'existe plus d'ailleurs) c'est d'essayer d'attirer des jeunes gens bilingues car à certains points nous allons perdre des gens compétents dues aux retraites.

Si on n'a pas cette expérience, on ne comprend pas ce que c'est d'apprendre une autre langue…

Initiative…

FF- Je sais qu'une cohorte d'enseignants à laquelle je fais parti avait entreprise un programme de maîtrise pour faciliter la candidature aux postes administratifs. Est-ce que c'était une initiative pour répondre au problème? Je sais personnellement que peu d'enseignants de cette cohorte ont postulé pour des postes administratifs.

Oui! Effectivement tu as raison. Et maintenant il semble qu'il sera plus difficile pour les gens d'entrer dans le programme de leadership.

En conclusion au sondage nous pouvons dire que les questions semi-dirigées nous ont permi de découvrir les perspectives et connaissances de nos sujets en ce qui concernes les problèmes identifiés dans le CBE Report (1999). Le chapitre suivant nous donne l'occasion d'en faire une synthèse pour en arriver à l'interprétation des données et d'arriver aux conclusions conséquentes.

Chapitre 5

SYNTHÈSE, CONCLUSIONS ET RECOMMENDATIONS

Notre recherche s'est donnée comme objectif l'examen des perceptions et connaissances de 7 sujets en ce qui concerne les problèmes identifiés par le CBE Report (1999) ayant trait au décrochage en immersion et les mesures prises en réponse aux problèmes identifiés comme étant les occasions d'utiliser le français hors de la salle de classe, la distance parcourue et les coûts du transport rerquis pour avoir accèe à l'immersion, comment on répond aux besoins spéciaux des élèves en difficultés d'apprentissage et la présence dans les écoles d'immersion d'administrateurs bilingues. Enfin, après avoir présenté la synthèse des informations recueillies nous sommes en mesure de former une opinion à savoir si les mesures et initiatives prises sont suffisantes.

Nous avons donc obtenu la participation de sujets cadres du *Calgary Board of Education.* Pour protéger l'anonymat de nos sujets les informations recueillies lors des questions 1, 2 et 3 ont été synthétisées et nous révèlent que nos sujets possédent tous une variété d'expériences avec le programme d'immersion ayant occupés, à travers les années, différents postes et qui continuent à jouer des rôles actifs aujourd'hui. Les sujets occupent des postes qui incluent une enseignante, deux Directrices, l'une d'une école élémentaire et l'autre d'une école élémentaire et secondaire du premier cycle, ensuite, la personne occupant le poste de '*System Principal for French and International Languages'*, en plus, *the Director for Curriculum Support,* et deux Surintendants, l'un pour *Human Resources* et l'autre du *School Support Services*. Spécifiquement à cause de la variété des postes que ces personnes ont occupés et de leurs vastes expériences avec le programme d'immersion ils nous offrent une grande richesse d'informations qui nous

permet de façon crédible d'évaluer et de faire une réflexion profonde sur les résultats et conséquences du CBE Report de 1999.

Dans le chapitre 4 nous avons présenté les résultats des informations obtenues des sujets pendant des entrevues semi-structurées d'une durée d'environ une heure qui ont eu lieu pendant les mois d'octobre et novembre 2003. Les questions posées aux sujets ont été les mêmes pour tous et après la transcription des enregistrements les sujets ont eu l'occasion de lire, de vérifier et de modifier leurs réponses.

A. LES CONNAISSANCES DE BASES

Nous avons jugé qu'il valait la peine de poser aux sujets la question (#4) en ce qui concerne leurs connaissances du contenu du rapport. Nous observons que les sujets connaissent tous le contenu du rapport et que leurs connaissances et perceptions viennent de différents points de référence selon le poste occupé lors du déroulement de la recherche et de la publication du rapport. Deux sujets en particulier faisaient parties du comité de recherche, trois autres étaient membres du groupe d'administrateurs d'écoles d'immersion qui se réunissent régulièrement et ont été instrumental à l'initiation du rapport. Un autre sujet connaît très bien les problèmes des écoles d'immersion en tant que Directeur de district et un sujet a fait parti des débats et décisions prises au niveau administratif du Conseil Scolaire en réponse au rapport.

B. LES OPINIONS SUR LE DÉCROCHAGE

À partir du moment où il est clair que les sujets connaissent très bien le contenu du rapport il est temps que la question 5 scrute leurs opinions en ce qui concerne le décrochage en immersion. Ici les opinions varient. Un sujet fait mention du manque de reconnaissance de la valeur d'un Certificat d'études bilingues. Ceux-ci sont distribués uniquement aux finissants par les écoles secondaires comme le *Calgary Board of*

Education mais les exigences pour leurs obtentions varient entre les conseils scolaires. De plus, il n'y a aucune différence entre un élève finissant ses études secondaires soit au programme régulier ou bilingue selon les documents officiels émis par le ministère de l'éducation. Selon ce sujet ceci est une carence à considérer.

Un second sujet émet l'opinion qu'il est question d'avoir les programmes en place aux bons endroits. La ville grandit rapidement et les nouveaux quartiers ne sont pas bien desservis. Les parents sont donc réticents à voir leurs enfants faire de longs trajets d'autobus pour accéder un programme d'immersion. Deux autres sujets soulignent ce même problème comme étant assez important. En plus, ce même second sujet encore appuyé de l'avis de deux autres croit que plusieurs écoles ayant laissé tomber leur programme en langue seconde ont de fait éliminé la chance pour un enfant de vivre une expérience qui aurait pu lui donner un intérêt pour les langues. Sans le programme de langue seconde le programme d'immersion devient encore plus anonyme et nécessite un *marketing* plus intensif et ceci ne s'est pas produit.

Un sujet parle aussi d'un changement dans la formule pour l'allocation de fonds aux écoles par le conseil scolaire qui autrefois avantageait les écoles d'immersion qui a été éliminé lors de coupures de budgets vues pendant ces mêmes années. Il y a aussi le fait qu'il y a plus de choix de programmes offerts à la population à même le *Calgary Board of Education* ainsi que les écoles privées. Enfin, ce sujet mentionne que parents et élèves s'inquiètent des résultats scolaires et de la nature compétitive en vue d'études post secondaires. Les résultats deviennent aussi un facteur important à considérer.

Cette opinion particulière mérite notre attention car dans plusieurs cas les parents et les élèves croient que de meilleurs résultats seront obtenus si les élèves se retirent du programme d'immersion pour réintègrer le programme régulier en anglais. Plusieurs

recherches comme celles de Adiv (1979), Halsall (1994), Hayden (1988), Lewis (1986), Lewis et Shapson (1989), Morton et Lemieux et al. (1999) et de Olson et Burns (1995) ont soulevé cette même raison pour avoir décroché du programme d'immersion. Morton, Lemieux et al. se sont penchés sur la question dans leur recherche utilisant comme hypothèse que le facteur déterminant pour le décrochage est lié aux résultats académiques. Selon les résultats l'hypothèse est fausse! La question de l'attitude des élèves envers l'apprentissage d'une langue seconde s'est avérée plus importante que les résultats académiques lorsque le temps vient pour prendre la décision de persister dans le programme ou de décrocher. Le CBE Report (1999) tente aussi de démystifier la croyance que de meilleurs résultats académiques seront obtenus simplement en retournant au programme régulier mais reste que cette perception est quand même partiellement responsable pour le décrochage de plusieurs élèves.

Un autre sujet fait référence à un sondage fait à Edmonton ou les élèves soulignent une perte d'intérêt face aux nombreux choix de programmes qui leurs sont offerts et remarquent des ressources démodées. On souligne aussi un net manque de sens de communauté. Il vaudrait la peine de mentionner qu'au moment de la parution du rapport le poste qu'occupait la personne responsable pour le programme d'immersion avait été coupé et cette carence est relevée par un des sujets. Les parents s'interrogent aussi selon un autre sujet si le programme d'immersion répond aux besoins de leurs enfants face aux choix de programmes alternatifs.

C. LES INITIATIVES PRISES DEPUIS LA PARUTION DU CBE REPORT (1999)

Les sujets sont tous d'accord que de nombreux changements ont eu lieu depuis la publication du rapport. Celui-ci provoqua la création d'un autre rapport mandaté par les personnes élues du conseil d'administration du *Calgary Board of Education*. Ces rapports

sont responsables pour la mise sur pied d'un plan d'action et l'initiation de plusieurs changements. Déjà en automne 2003 les données brutes des inscriptions totales en immersion montrent que le déclin de la population en immersion s'est stabilisé et demeurent pour l'instant stable (CBE Statistics Accountability Services. Sept. 2003).

D. UN PLAN D'ACTION

Le *French Immersion Development Team Strategic Plan* (Annexe 6) élaborée par l'équipe de développement de l'immersion française identifie les résultats désirés (*outcomes*) pour la période entre les années 2001 à 2006. Ce plan est présenté sous la direction du Surintendant en Chef. Les résultats désirés sont généralement les principes moteurs des initiatives que nous mentionneront plus loin et incluent :

- L'implantation de stratégies de communication/ plan de marketing qui fut initié en 1999.
- La collaboration entre le *'CBE Program Renewal'* et *'Accountability Services'* dans la détermination des besoins de la population en ce qui concerne l'immersion française.
- Que les besoins de personnel en Immersion soient adressés par le département des Ressources Humaines.
- La collaboration entre le CRC (*Calgary Regional Consortium*), AISI (*Alberta Initiative for School Improvement*), *Student Services* et *Curriculum Support Specialist* pour offrir des occasions de développement professionnels pour les enseignants et les administrateurs.
- L'exploration des possibilités pour l'enrichissement de l'apprentissage linguistique et culturel.

- La rétention des élèves avec besoins spéciaux dans le programme à travers le développement professionnel du personnel et l'établissement de classes spéciales pour répondre à ces besoins.

Nous pouvons clairement déjà identifier une tentative et un désir de résoudre les problèmes identifiés dans le CBE Report (1999) abordées plus tôt dans notre recherche.

E. UNE PERSONNE EN CHARGE

Il va de soit qu'un des premiers changements à être implanté a été la création du poste de '*System Principal*' où une personne est responsable pour l'instruction du français et des langues internationales au niveau du Conseil Scolaire. La création de ce poste offre enfin la coordination nécessaire qu'ait besoin le programme d'immersion. C'est à cette personne que revient la tâche de l'implantation des mesures recommandées et la prise d'initiatives attachées à son mandat. Le poste de « *System Principal for French Immersion and International Languages*» est un résultat des recommandations faites par le CBE Report (1999).

Pour souligner l'importance de ce poste il est nécessaire de faire la description de certaines initiatives particulières. La personne occupant le poste est responsable pour l'établissement d'une vision concernant les langues secondes pour le *Calgary Board of Education*. La personne a entreprit cette tâche en consultant de façon extensive. C'est à partir de sondages auprès des élèves, des parents et de la communauté que l'on scrute les opinions pour en arriver à identifier les besoins des partis prenants. De cette façon on répond à l'objectif du *Calgary Board of Education* de placer les bons programmes aux bons endroits. De plus, l'établissement d'un partenariat avec diverses organisations culturelles permet de non seulement offrir des cours de langues mais d'intégrer diverses activités culturelles pertinentes au programme. Nous avons trouvé qu'au moins une étude

a déterminée que la participation des élèves aux échanges culturels avait été un facteur déterminant qui influença les élèves à persister dans le programme (Lewis et Chapson, 1989). De plus, comme mentionné précédamment Lewis et Shapson suggèrent que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde est à son maximum lorsque l'expérience à une signification pour l'apprenant. Donc, les étudiants doivent avoir l'occasion d'interagir en français à l'extérieur de la classe pour donner du sens à leur apprentissage.

F. LA DIFFUSION DE L'INFORMATION

La personne occupant le poste de '*System Principal*' s'est aussi donné comme mandat de maintenir la communication entre tout le personnel administratif du *Calgary Board of Education* en informant de façon régulière ses membres pour que l'on comprenne à fond les particularités et l'importance de l'apprentissage des langues secondes. De plus, cette personne s'est dédiée au lancement d'une campagne publicitaire sous le titre : *Embrace the World* en français. Le site web est disponible à tous, les affiches figurent dans les écoles et des sessions d'informations sont offertes aux parents et au public en général.

G. LE PERSONNEL

En ce qui concerne les compétences du personnel en immersion on nous rapporte qu'une personne bilingue participe aux entrevues pour assurer que le personnel embauché possède les compétences bilingues nécessaires. Souvent il était difficile dans le passé de trouver le personnel bilingue ce qui obligeait les autorités scolaires d'embauchés du personnel unilingue francophone. Ceci posait des problèmes particuliers lorsqu'il venait temps de communiquer avec soit les parents ou les administrateurs unilingues anglophones. Un tel manque de communication causait plusieurs problèmes qui parfois amenaient les élèves à décrocher du programme.

D'un autre côté le Calgary Board of Education s'est donnée comme objectif de placer au moins un administrateur bilingue dans les écoles d'immersion. L'importance de ceci est évidente lorsqu'il s'agit de l'évaluation du personnel. Comment peut-on évaluer un enseignant si l'évaluateur ne comprend pas ce qui est dit dans la salle de classe ? Même si un administrateur possède les meilleures qualités de 'leadership' le potentiel pour que des problèmes se développent entre le personnel enseignant et administratif est grand. De plus, la spécialisation du personnel enseignant produit un isolement qui faute de mesures n'encourage pas le personnel enseignant à s'intégrer à la culture de l'établissement scolaire. Enfin, dans un tel contexte un administrateur peut se sentir incapable de jouer le rôle qu'il est sensé jouer et encore une fois, selon Corwin (1965) et Safty (1992) ceci est une source de conflits potentiels.

Les sujets nous rapportent en grande majorité que le conseil scolaire n'a pas encore atteint son objectif de placer au moins un administrateur bilingue par école. Les directeurs jouent le rôle de mentor pour encourager le personnel bilingue à postuler pour des postes administratifs. On est allé jusqu'à former une cohorte d'enseignants intéressés à compléter leurs maîtrises dans le but de postuler dans le futur pour des postes administratifs. Si les autorités n'arrivent pas à former les administrateurs requis on devra recruter à l'extérieur du conseil scolaire. Malgré que tous nos sujets soient d'accord de l'importance de cette initiative et que l'on n'ait pas atteint l'objectif on fait mention qu'il y a quand même plusieurs personnes disponibles qui ne sont pas nécessairement dans des postes administratifs. On a l'espoir que l'emploi de leurs services répondra temporairement aux besoins.

H. LES BESOINS SPÉCIAUX DES ÉLÈVES

Il est bel et bien prouvé et appuyé que la performance académique est liée aux capacités cognitives indépendamment de la langue d'instruction et par le fait même que le programme d'immersion offre une chance de succès à tous. Donc, il est essentiel de fournir les services nécessaires aux élèves avec des difficultés d'apprentissages (Fraser Child, 1989).

Les sujets interviewés sont tous d'accord avec le résultat de cette dernière recherche que la performance académique est liée aux capacités cognitives. Plus d'une personne ont remarqué que les enseignants sont beaucoup mieux informés au sujet des problèmes d'apprentissage et même que certaines universités préparent mieux aujourd'hui les futurs enseignants. La documentation étant plus nombreuse, ceci permet aux enseignants d'être mieux préparés à répondre aux besoins des élèves. Ceci est d'une importance capitale car plusieurs études dont celles de Hayden (1988), Morrison. (1989), Parkin, Morrison et Watkin (1987) démontrent que le manque d'aide aux élèves avec des difficultés d'apprentissage en immersion est responsable pour au moins 20% des cas de décrochage

Hayden recommende des programmes de lecture pour les élèves débutants. Plusieurs sujets font mention d'un nouveau programme dernièrement institué comportant deux classes pour venir en aide aux élèves avec des difficultés. Un sujet déplore le fait que ces classes ne sont pas aujourd'hui disponibles dans chacune des régions de la ville. D'autres sujets font mention que l'utilisation des Plans Individualisés Personnels a déjà améliorée la situation étant mandatée par le conseil scolaire pour tous les élèves avec des problèmes d'apprentissage identifiés. On a aussi suggéré un programme pour enfants doués à même le programme d'immersion. Une étude par Halsall (1994) appui ceci car elle démontre

que les élèves interviewés mentionnent que l'aide qu'ils ont reçu avait joué un rôle important dans la persévérance des élèves dans le programme d'immersion jusqu'à la fin de leurs études secondaires.

I. LA QUESTION DU TRANSPORT

Une question qui est particulière à la situation dans le Calgary Board of Education est celle du transport et des ses coûts. Ceci est due au fait que les élèves doivent parfois parcourrir de sérieuses distances pour accéder au programme d'immersion. Nous n'avons pas trouvé d'études qui se concentrent sur ce problème logistique particulier.

La question a été soulevée dans le CBE Report (1999) comme problématique et en partie responsable pour le décrochage de plusieurs élèves.

Historiquement, un sujet nous explique que les programmes d'immersion avaient été surtout placés dans des écoles concentrées dans des parties de la ville qui voyaient leurs populations estudiantines diminuées dues au développement de la ville situé surtout vers ses extrémités. Le but premier était donc la survie de ses écoles en attirant des élèves avec des programmes spéciaux. Maintenant qu'un déclin des élèves en immersion se fait sentir et que la ville grandit le problème devient une question d'équité.

Tous les sujets sont d'accord qu'une fois la question du transport et de ses coûts est devenue une question d'équité le conseil scolaire a du réagir en conséquence. Ceci a premièrement produit la redivision du territoire du *Calgary Board of Education* en cinq régions où le principe directeur est que chacune des cinq régions offre les mêmes services aux élèves incluant bien sûr le programme d'immersion. La redivision du territoire a tout de suite mis en évidence les régions les plus déavantagées.

Deuxièmement les sujets rapportent l'ouverture d'au moins deux nouveaux programmes d'immersion l'un au primaire et l'autre au secondaire deuxième cycle.

L'ouverture de d'autres programmes d'immersion dans des écoles situées dans les nouveaux quartiers de la ville est aussi envisagée dans le futur. Avec des programmes d'immersion distribués de façon équitablement à travers la ville les parents n'auront pas le dilemme de voir leurs enfants voyagés en autobus pendant, dans certain cas, jusqu'à une heure. Enfin, le programme étant disponible plus équitablement ainsi que les autres mesures décrites plus tôt les inscriptions devraient théoriquement cesser de diminuer et souhaitablement commençées à augmenter. Ce que nous pouvons dire au moment de notre recherche c'est que depuis trois ans, comme possiblement le résultat des mesures prises, les inscriptions en immersion se sont stabilisées et les fluctuations pour l'instant sont mineures. Nous ne pouvons qu'espérer et avoir confiance que les inscriptions augmenteront et que le décrochage diminuera et que ceci signalera le succès des mesures prises par le conseil en réponse aux recommendations du CBE Report (1999).

J. LES MESURES SOUHAITÉES

Les sujets interviewés avaient aussi plusieurs suggestions qui font beaucoup de sens étant des mesures supportées indirectement par les recherches faites. Les échanges culturels ont considérablement diminué depuis la perte de vie qui s'est produit depuis quelques années lors d'activités parascolaires. Celles-ci étaient importantes dans l'appui du programme, donnant la chance aux élèves d'utiliser leur langue seconde et, de donner une raison et un débouché dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

Le conseil scolaire doit être très vigilant en ce qui concerne les besoins de sa population. Ceci peut se traduire, par exemple, par l'introduction de nouveaux cours au sein du programme d'immersion.

La technologie doit être mise au service des enseignants dans le développement du réseautage pour éviter le sentiment d'isolement et d'encourager le partage des

ressources et des idées. Les bibliothèques doivent aussi être modernisées au niveau des ressources traditionelles.

Une suggestion faite par un sujet est la revue du nombre de crédits nécessaires dans l'obtention d'un Certificat Bilingue qui pourrait exiger moins de crédits pour son obtention.

On suggère aussi que plus d'ateliers soient offerts aux enseignants en guise de développement professionnel. Ceci requiert le temps et l'argent qui se font souvent rare et qui implique l'investissement que l'on est prêt à faire dans le développement des langues. L'annonce reçente de la part du Ministre de l'Éducation que l'enseignement d'une langue seconde deviendra obligatoire dans le proche futur est un signe encourageant.

Enfin, on suggère l'embauche d'enseignants qui sont le produit du programme d'immersion car ces gens sont munis d'une expérience unique et intrinsèque qui leurs serviraient grandement étant plus familiers avec les particularités des exigences du programme d'immersion.

K. EN SOMMES

Il est clair que le CBE Report (1999) a eu un impact considérable au sein du *Calgary Board of Education*. Les sujets de nos entrevues ont une excellente perception des problèmes qui ont été identifiés comme contribuants au décrochage en immersion. Leurs connaissances des mesures prises en réponses aux diverses recommendations nous révèlent que l'information s'est très bien diffusée dans le corps administratif du conseil scolaire et que nous sommes sur une route proactive dans la résolution des problèmes.

La question d'équité a causé un effet domino pour le programme d'immersion avec la création de nouveaux programmes au lieu d'une attitude défaitiste et la fermeture de programmes. Un autre effet est de faire diminuer la distance qu'un élève doit parcourir

pour avoir accès au programme d'immersion. Ceci ne peut qu'être positif et entrainer l'ouverture de d'autres programmes lorsque les élèves auront atteint les niveaux subséquents.

Il est également clair que plusieurs efforts sont en cours pour addresser les besoins spéciaux des élèves. Déjà les enseignants sont mieux informés en ce qui concerne la nature des problèmes d'apprentissage éprouvés par les élèves et au moins deux classes ont été ouvertes pour venir en aide aux étudiants éprouvants des problèmes d'apprentissage. D'un autre coté ces deux classes existent au niveau primaire seulement laissant de coté le niveau secondaire. Par contre, les Plans de Programme Individualisés sont identifiés comme initiatives mais ceux-ci sont seulement pour les élèves 'codés' avec des problèmes diagnostiqués. L'élève ordinaire qui éprouve des difficultés peut dans ce cas être exclus d'aide officielle. Heureusement le professionnalisme des enseignants, on espère, sera présent pour rescaper ceux qui auront passés inaperçus.

En ce qui a trait aux occasions d'utiliser le français hors de la salle de classe la situation demeure difficile. Les initiatives de création de consortium auront certainement un impact mais les résultats devront être mesurés plus tard. Il n'y a aucun doute de l'importance d'avoir des occasions d'utiliser la langue hors de la salle de classe, ceci donne un sens à l'expérience de l'immersion que vit l'élève (Lewis et Shapson. 1989). L'initiative de l'enseignant est souvent mentionnée comme responsable des occasions de venir en contact avec le français hors de la salle de classe.

Le personnel enseignant est mieux informé qu'autrefois au sujet des problèmes d'apprentissages et des stratégies correctives. En ce qui concerne les administrateurs bilingues il y a des améliorations en cours mais de nombreuses retraites ont créé un besoin particulier que l'on n'a pas eu de succès à combler. La présence de membres de la

direction avec des connaissances dans une deuxième langue peut avoir des bénéfices au sein des relations avec le personnel (Safty, 1992). On n'omet pas l'idée de recrutement à l'extérieur du système s'il y a une quantité insuffisante d'enseignants qui postulent pour des postes administratifs. C'est un défi à relever mais il y a beaucoup de personnel qualifié qui jouent un rôle important et avec une personne en charge de coordonner le domaine des langue on a enfin le moyeux nécessaire pour que la roue se mette à tourner et faire avancer la cause des langues secondes incluant bien sur le programme d'immersion française.

Nous avons relevé des données qui sont encourageantes malgré certaines difficultés à rencontrer tous les problèmes issus du CBE Report (1999). Un bilan positif est mérité pour les initiatives prises par le Calgary Board of Education.

Toutefois pour avoir la certitude de la réussite des initiatives prises des études subséquentes devront être faites pour mesurer celle-ci. Une étude encore plus profonde pourrait inclure une étude de l'attrition lors du tranfert de niveau. Ceci implique une étude s'étendant sur plusieurs années qui en vaudrait la peine et révélerait un portrait clair et digne de conclusions claires. Pour l'instant notre étude révèle enfin une lueur d'espoir!

ANNEXES

nexe 1



Calgary Board of Education

Building a Collaborative Learning Community

ACCOUNTABILITY SERVICES

Education Centre Building
515 Macleod Trail S.E., Calgary, Alberta T2G 2L9 Telephone: (403) 294-8763 Fax: (403) 294-8434

August 25, 2003

Mr. Francois Fortin
27 Lynnview Court S.E.
Calgary, Alberta T2C 3A4

Dear Mr. Fortin:

I am pleased to confirm that the Calgary Board of Education has granted permission for you to conduct the study "Attrition/Retention in the French Immersion Program".

This approval granted indicates that as a School Board we have no ethical concerns with your study. **The final decision of participation rests with the school administration, teachers, students and parents involved. This letter does not obligate participation by anyone associated with the Calgary Board of Education.**

Please present this letter to Calgary Board of Education personnel when requesting access to teachers and students. This approval does not include access to school records.

I wish you success in your study and would appreciate a copy of any material that you subsequently publish.

Yours truly,

Werner Mailandt
Specialist
Accountability Services

cc: Yvette Mahè, Student Supervisor and Director, Facultè Saint-Jean M.Ed.

nexe 2

UNIVERSITY OF ALBERTA

May 29, 2003

Mr François Fortin
c/o Professor Yvette Mahé
Faculté Saint-Jean
University of Alberta

Dear Mr Fortin,

I am pleased to confirm that Faculté Saint-Jean's Research Ethics Board has approved your research proposal entitled *Le décrochage en immersion*. Please feel free to submit this letter along with the application that you will submit to the Calgary Board of Education. Should you need any further information, please do not hesitate to contact me.

Sincerely,

Marc de Montigny, Chair
Research Ethics Board
Faculté Saint-Jean
Telephone : (780) 465-8739
E-mail : *montigny@phys.ualberta.ca*

cc Claudette Tardif, Dean, Faculté Saint-Jean
Yvette Mahé, Student Supervisor and Director, Faculté Saint-Jean M.Ed.

Annexe 3

Date and location.

Dear Sir, / Madam,

I have been an employee of the Calgary Board of Education for the past eighteen years and I am also a part-time student in the Masters of Education Programme at Faculté Saint-Jean, University of Alberta working on my final research project.

My research is descriptive/qualitative in nature and examines the problems that relates to attrition/retention in the French Immersion Programme in the Calgary Board of Education. Using the CBE June 30, 1999 report by the Task Force on French Immersion as a basis I would like to use the recommendations as a starting point to explore what measures were taken and their effects on the attrition/retention of students in the French Immersion Programme in the Calgary Board of Education. Such information will be useful in understanding the efforts and initiatives undertaken by administrators since 1999 to reduce the attrition/retention of French Immersion students.

Having received permission from both the Ethics committee of the Faculté Saint-Jean and of the Calgary Board of Education and in order to bring this research to fruition I will need to interview personnel at the administration levels of the CBE such as principals, directors and superintendents. I am writing to you to ask if you would agree to participate in this research and be interviewed by me (in October of 2003).

The interview will consist of several closed and open-ended questions that you will receive ahead of time. The interview would be approximately one hour in length and your responses to the questions will be recorded on an audiotape (cassette) and then written *verbatim* on paper. To preserve your anonymity throughout the project and in the final research report a pseudonym will be used for your name and your school/department will not be identified. The confidentiality of the information will also be preserved during the course of the project by keeping the tapes in a locked filing cabinet in my home for security and these tapes will be destroyed at the end of the research at the latest in June on 2004. The interview is voluntary and you may at anytime choose to stop the interview and your participation in this research project without bearing any consequences. Publication of this research would only happen with your written consent.

If you gracefully accept to participate in this research project please fill the document on the following page and return to me in the provided addressed envelope so we can schedule an appointment.

Thank you very much for considering my request.

François Fortin

Annexe 4

QUESTIONNAIRE

1. What is your name?
2. How long have you been with the Calgary Board of Education?
3. What roles/positions have you occupied during your time with the CBE?
4. What was/is your involvement with the French Immersion Programme?
5. Are you aware of the contents of the June 1999 report by the Task Force on French Immersion?
6. Are you aware that at the time of publication of the report enrolment in the French Immersion Programme was declining?
7. Do you have any knowledge if the situation has changed since the publication of the above mentioned report?
8. Do you know of some measures that were taken to attempt to address the problem of attrition/retention in the CBE?
9. Do you believe that students have more opportunities to use French outside the classroom today compared to 1999?
10. Distance and travel costs have been identified as problematic. Do you see this as a problem and if so are you aware of any measures taken to alleviate distance and travel costs for students?
11. Parents have often identified that student's special needs are not addressed in French Immersion classes as a reason to return their child to regular English classes. What are your thoughts in regards to how these needs are addressed today? Have we improved in the delivery of those services at all levels?
12. Are there today more administrators that are bilingual and able to communicate with students in the French Immersion Programme?

Annexe 5

PARTICIPANT CONSENT FORM

I ____________________________ employee of the Calgary Board of Education
(PLEASE PRINT NAME)
accept to participate in François Fortin's research project in the completion of his Masters in Education degree.

I have read and understand the nature of this research project. I also understand that my anonymity is guaranteed, that my written consent will be necessary for publication purposes and that I may choose at any time to withdraw my participation in this project and all recordings will be destroyed following completion of this project.

Date: ____________________

Signature: ________________________________

Witness: ________________________________

PLEASE RETURN THIS PORTION USING THE ADDRESSED/STAMPED ENVELOP.

FRENCH IMMERSION DEVELOPMENT TEAM
STRATEGIC PLAN 2001-2006

The *French Immersion Development Team (FIDT) Strategic Plan 2001 – 2006* reflects the work completed by the French Immersion Task Force and the South - and North -of-the-Bow LEAP Pathfinding teams. This plan is the result of wide school and community consultation. As such, its recommendations are sound and commendable. We, the members of Superintendents' Team, agree with the *Desirable Outcomes* generally and in principle. We believe that they represent the ideal state for the French Immersion Program in the Calgary Board of Education.

Superintendents' Team reviewed the FIDT Strategic Plan in an effort to determine what has been and is being done in relation to each of the goals. Also considered were future possibilities, keeping in mind current fiscal realities and the place that French Immersion holds as one of the alternative programs offered by the CBE.

The information on the attached tables is a result of this review. A summary follows:

To date, significant work has been done towards the achievement of the desirable outcomes:

- Implementation of system Communication/Marketing Plan that was created in 1999
- Collaboration with CBE Program Renewal and Accountability Services to determine public demand for French Immersion
- Human Resources (Teacher and Support staffing) has addressed staffing needs in French Immersion
- Collaboration with Calgary Regional Consortium (CRC), Alberta Initiative for School Improvement (AISI), Student Services, and Curriculum Support Specialists to offer professional development to French Immersion teachers and administrators
- Various opportunities are being explored to enrich linguistic and cultural learning
- Students with special needs are being retained in the program through teacher professional development and establishment of special-setting classes

Some outcomes/actions have been revised, reflecting current realities.
There is a close connection with the CBE Three Year Education Plan, particularly with goals 2 and 5. There is a French Immersion Support Team in place (System Principal, AISI Bilingual Consultant and school principals) to coordinate implementation of Strategic Plan.

In addition to the work identified in the Strategic Plan, a program evaluation initiative is being developed. In collaboration with CBE Program Renewal and Accountability Services a process is being designed for monitoring program success.

In conclusion, we believe that our challenge is to strive for the goals as outlined in the Strategic Plan, within the context of limited resources and other system priorities.

Dr. Brendan J. Croskery
Chief Superintendent of Schools

BIBLIOGRAPHIE

Adiv, E. (1979). *Survey of students switching out of immersion and post-immersion programs.* Montreal: The Protestant School Board of Greater Montreal.

Bruck, M. (1985). Consequences of transferring out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics,* 6, p. 101-120.

Calgary Board of Education French Immersion Task Force. June 1999. Final Report. Calgary, Alberta.

Calgary Board of Education Survey (1991). Calgary, Alberta.

Calgary Board of Education Statistics. Sept. 2003. Accountability Services.. Calgary, Alberta.

Corwin, R. (1965). Professional persons in public organizations. *Educational Administration Quarterly,* 1(3), p. 1-22.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Avon, England: Multilingual Matters.

Foster, R. (1997). The 'successful' Bilingual Senior High School student. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Illinois.

Fraser Child N. (1989). Should poor achievers transfer? *Canadian Parents for French Newsletter.* Number 46, Summer, p. 5.

Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The modern Language Journal,* 79(4), p.505-518.

Halsall, N. D. (1994). Attrition/retention of students in french immersion with particular emphasis on secondary schools. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes,* 50, 2 (January/janvier).

Hayden, R. (1988). French immersion drop-outs: Perspectives of parents, students and teachers. *Reading-Canada-Lecture*, 6, p. 222-235.

Krashen, S.D. (1984, Winter). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society,* 12, p. 61-64.

Lewis, C. (1986). *Secondary French immersion: A comparison of those students who leave the program and those who stay.* Unpublished master's thesis, Simon Fraser University, Burnaby, BC.

Lewis, C. & Shapson, S. M. (1989). Secondary French immersion : A study of students who leave the program. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des Langues vivantes,* 45, p. 539-548.

Morrison, F. (1989) Transferring from the French immersion to the English program. *Contact,* 8(2), p. 3-5.

Morton, L., Lemieux, C., Diffey, N. & Awender, M. A. (1999). Determinants of withdrawal from the bilingual career track when entering high school. *G&C.* p. 14-20.

Olson, P. & Burns, G. (1995). Politics, class, and happenstance: French immersion in a Canadian context. *Comtemporary Canadian educational issues.* Scarborough: Nelson Canada, p. 348-367.

Parkin, M., Morrison, F. & Watkin, G. (1987). *French immersion research relevant to decisions in Ontario.* Toronto: Queen's Printer, Ontario Institute for Studies in Education.

Safty, A. (1992). French Immersion: Bilingual education and unilingual administration. *Interchange,* Vol. 23 (4), p. 389-405.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Diane Tremblay Martel

Title of the Research Project: Le feu sacré dans la vie d'une enseignante

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Etudes en langue et culture

Year this Degree Granted: 2004

Diane Tremblay Martel

Diane Tremblay Martel
3831 Brighton Dr. N.W.
Calgary, AB T2L 1G7

Date: le 30 août 2004

University of Alberta

Le feu sacré dans la vie d'une enseignante

par

Diane Tremblay-Martel

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention d'un diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automme 2004

ABSTRACT

This autobiographical narrative study presents the reflections of a teacher about her experience as a teacher. She focused on her experience within a community of learners, reflective practice within the ethics of care and a problem solving approach In spite of the professional demands in the education contexts in which she worked, she has come to realize the impact of the notions of identity and integrity as a professional. This study could assist other educators in reflecting on their own narratives to better understand the experience of being a teacher.

RÉSUMÉ

Cette étude présente les réflexions d'une enseignante sur sa carrière professionnelle. C'est dans un paradigme de recherche qualitative qu'elle a choisi d'œuvrer dans le cadre de narratifs autobiographiques. Elle a misé surtout sur son expérience professionnelle dans le contexte d'une communauté d'apprenants. Son engagement à la pratique réfléchie l'a amené à la notion de l'éthique de sollicitude et à l'enseignement par résolution de problèmes. Malgré les pressions dans son milieu de travail, elle a su conserver son identité et son intégrité tout en sachant faire les bons choix qui l'ont conduit où elle est aujourd'hui. Cette étude pourrait inspirer d'autres éducateurs à réfléchir à leurs propres expériences professionnelles.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à tous les enseignants et enseignantes qui, malgré les embûches et moments difficiles de la profession, conservent leur feu sacré pour aider les élèves qui leurs sont confiés à devenir de meilleures personnes.

REMERCIEMENTS

Je remercie de tout cœur, Dr Lucille Mandin qui a su me guider, me conseiller et m'inciter à persévérer pendant mes moments difficiles afin de compléter ce projet.

Je remercie aussi ma famille et tous mes collègues qui m'ont encouragé à poursuivre une maîtrise les dernières années de ma carrière.

TABLE DES MATIÈRES

University of Alberta

LE FEU SACRÉ DANS LA VIE D'UNE ENSEIGNANTE

Par Diane Tremblay- Martel

Activité de synthèse



Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research

En vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Edmonton, Alberta

Été 2004



INTRODUCTION

"DEVENIR" ENSEIGNANTE

“Toute pratique éducative dépend de nos croyances et de notre vision de l’humanité.”

Freire, 1970

Comme nous le rappelle Freire (1970), il n’y a pas que les élèves et les matières enseignées qui sont à la base des complexités de notre profession. Ce qui nous échappe trop souvent c’est que nous enseignons qui nous sommes. Enseigner comme toute activité humaine, émerge de notre for intérieur. Lorsqu’on enseigne, on projète la condition de notre âme sur nos élèves, sur les matières que nous enseignons et sur la co-existence de ces deux facettes de l’enseignement. “Good teaching requires self-knowledge: it is a secret hidden in plain sight” (Palmer, 1998, p.3).

Plus j’avance dans ma carrière d’enseignante et plus je m’approche de la retraite inévitable dans quelques années, plus je m’engage à comprendre ce cheminement. Cette longue route qui s’est déroulée, parfois sans embûches, parfois ayant à faire des détours, des bifurcations, des arrêts et même des changements de route pour arriver à destination, a fait partie intégrale de ma carrière et de ma vie. Les joies, les peines, les interrogations, les doutes, les bons coups, les mauvaises décisions, les nouveaux départs et les défis à

relever, parsemés sur ma route au cours des années, ont façonné la personne que je suis aujourd'hui.

Là où je me retrouve, je sens que je veux faire le point sur ces interrogations. La question m'intéresse en premier lieu, en raison de mon histoire personnelle qui m'amène à voir l'enseignement comme un lieu d'épanouissement et de mon potentiel humain. Ma démarche a donc autant pour but de me permettre de me sentir à ma place comme enseignante dans un cadre institutionnel que de me permettre de faire le point sur un enseignement favorisant l'expression de mon identité et de l'intégrité que j'ai tissée pour moi-même tout au long de ces décennies. Par ailleurs, la clarification de cette question à un niveau personnel me semble avoir des conséquences pédagogiques immédiates, dans la mesure où les collègues – enseignants que je côtoie, semblent se faire mener par un momentum affolant dans un monde professionnel qui nous interpelle si rarement à cette réflexion. C'est une réflexion qui selon moi, pourrait apporter un élément de signifiance à l'identité professionnelle que nous tissons trop souvent à notre insu au fil des années.

C'est dans un paradigme de recherche qualitative que je choisis d'œuvrer dans le cadre de narratifs autobiographiques. Je cherche à comprendre les éléments qui nourrissent ma passion d'enseigner. Comment suis-je devenue l'enseignante que je suis aujourd'hui?

C'est en faisant le bilan des moments épistémologiques de ma carrière que j'ai vu émerger les thèmes qui deviendront, pour ce projet, les pierres angulaires sur lesquelles se fera ma réflexion. Cette réflexion *sur* et *dans* l'action, m'amène à faire un retour sur

mon cheminement personnel et professionnel qui m'a conduit à une remise en question de mon identité et mon intégrité comme personne et comme professionnelle. Je me rends compte que c'est suite à une pratique réfléchie que je suis devenue plus consciente de mes préoccupations professionnelles. De plus, le phénomène de l'espace s'est distingué parmi les découvertes de mes propos. Je me rends compte de l'importance non seulement de l'environnement physique dans une salle de classe mais aussi du sentiment d'appartenance que je crée avec mes élèves.

Portrait de l'enseignante

Native du Québec et neuvième d'une famille de seize enfants, j'ai vécu une enfance heureuse, en contribuer au bien-être de tous en participant aux travaux de la ferme familiale. Pendant l'été, jouer à l'école était un passe-temps privilégié auquel je participais sans hésitation. De fait, j'en étais l'instigatrice et donc j'étais plus souvent qu'à mon tour, l'enseignante. La flamme de l'enseignement s'est donc allumée très tôt dans ma vie. J'ai pris la décision de devenir enseignante en sixième année et je n'ai jamais dérogé de mon choix.

Dès l'obtention de mon Brevet B qui me permettait d'enseigner à l'élémentaire, j'ai commencé ma carrière dans ma ville natale. Deux ans plus tard, j'ai accepté un poste de troisième année à Schefferville, ville minière située au nord du Québec. Le goût de l'aventure nous a conduit, ma famille et moi, à Calgary. J'y ai complété mon Bac à temps partiel, tout en enseignant à temps plein dans les écoles d'immersion et dans les écoles

francophones. Présentement, en plus d'avoir une classe régulière, je suis orthopédagogue à mi-temps.

Le pouvoir d'un récit de vie

Pour nous, les êtres humains, raconter des histoires est un phénomène si naturel. Dans la vie de tous les jours, nous ne faisons pas que vivre et re-vivre des expériences, mais nous comprenons le monde dans lequel nous vivons à travers elles. Les moments les plus propices pour apprendre se présentent lorsque nous sommes forcés de réfléchir à ce récit de vie, de changer nos histoires et en inventer de nouvelles. C'est en construisant et en re-construisant celles-ci avec d'autres et en vivant avec d'autres, les histoires qu'ils partagent avec nous, que nous apprenons davantage. Dans un sens, nous vivons dans nos récits de vie.

En se penchant sur les oeuvres de Dewey (1938), Schwab (1970), Polanyi (1958), Gauthier (1963), Johnson (1987), Connelly et Clandinnin (1999) ont debuté leur enquête sur comment les enseignants se perçoivent comme connaisseurs: connaisseurs de soi, de leur situation, de leurs élèves, des matières enseignées, de l'enseignement, de l'apprentissage. C'est à eux que nous devons l'expression "personal practical knowledge" qu'ils définissent ainsi:

> "A term designed to capture the idea of experience in a way that allows us to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. It is, for any teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present

situation" (Connelly and Clandinnin, 1988, p. 25).

En plus des connaissances, la personnalité de l'enseignant, avec son enthousiasme et sa passion, fait la différence auprès des élèves qui se retrouvent sur leur chemin. J'adopte donc une perspective qui peut être qualifié d'ontogénique. Ce terme est employé par Van Der Maren (1993) alors qu'il définit les types de recherches en fonction des enjeux poursuivis. Ainsi, l'enjeu ontogénique vise d'abord le développement et l'épanouissement professionnel du chercheur. La découverte personnelle du sens de mon expérience peut éventuellement servir d'inspiration à quelqu'un dont l'histoire personnelle est pourtant différente de la mienne.



Le feu sacré

> "Qu'ont en commun les enseignants et les enseignantes qui enrichissent le curriculum réel de leurs élèves? La passion avant toute chose. Passion pour le savoir et leur discipline en particulier, passion pour l'enseignement et pour leurs élèves. La passion qui les anime les amène à parler de leur matière avec un enthousiasme communicatif, à entretenir avec leurs élèves une relation chaleureuse, compréhensive et stimulante, trouver des moyens pour engager pleinement leurs élèves dans une véritable démarche d'apprentissage et à leur ouvrir des voies pour qu'ils puissent aller plus loin. Ce sont des personnes engagées dans leur travail et dans leur milieu. Comment faire autrement quand on est passionné? " Brossard, 1998, p.8)

Cette passion se traduit pour moi en feu sacré, un symbole que je retiens pour présenter la pierre angulaire de mon cheminement professionnel. Le feu tel que défini dans le *Le Petit Larousse illustré* (1988), est un dégagement simultané de chaleur, de lumière et de flamme, produit par la combustion vive de certains corps. À cette définition s'ajoute le sens de sacré, qui a rapport avec le divin, qui inspire un respect absolu inviolable.
Toute ma carrière a été parsemée de choix que j'ai dû faire quotidiennement, soit à la maison avec les membres de ma famille, dans la salle de classe avec mes élèves ou avec mes amis et collègues. Mes choix, axés sur mes croyances personnelles, ont fait que j'ai su garder mon identité et mon intégrité à travers les eaux calmes ou tumultueuses de ma vie.

Aujourd'hui, je constate que le feu sacré qui a été maintenu tout au long de ma carrière, a fait son apparition très tôt dans ma vie. De façon très inconsciente, je poursuivais mes rêves. À mon insu, j'ai découvert que je ne suis pas arrivée seule à cette étape de ma carrière. C'est à un grand nombre de personnes que je dois la réalisation de mon rêve de devenir enseignante. Une croyance fondamentale pour moi est que le feu sacré fait partie intégrante de ma vie d'enseignante. Si les histoires des autres m'inspirent, mes propres histoires peuvent probablement inspirer d'autres personnes. J'ai donc décidé de partager mon cheminement pour le bénéfice des autres.

Devenir professionnelle: Participer à la communauté d'apprenants

> "If we want to grow in our practice, we have two primary places to go: to the inner ground from which good teaching comes and to the community of fellow teachers from whom we can learn more about ourselves and our craft " (Palmer, 1998, p. 141).

Je constate que très tôt dans ma carrière, j'ai compris l'importance d'apprendre des autres et de garder un esprit ouvert. Dès ma première année d'enseignement, je n'hésitais pas à utiliser les ressources humaines mises à ma disposition.

La première année de ma carrière, je me rappelle d'une conseillère pédagogique qui avait comme mandat d'accompagner les enseignants dans l'implantation d'une nouvelle méthode de lecture. Dans ma classe, elle a présenté des activités d'écoute: exercices rythmiques qui exigeaient une concentration et une discipline corporelle. Issue d'une famille de seize enfants, le bruit et le déplacement de mes élèves ne me dérangeaient pas. En la voyant intervenir avec mes élèves, j'ai pris conscience pour la première fois que mes élèves avaient besoin d'un encadrement si je voulais leur montrer à lire et à écrire. À mon insu, ce fut ma première introduction à cette communauté d'apprenants qui deviendrait éventuellement une pierre angulaire dans mon cheminement professionnel.

La collaboration avec les mes collègues me permettait de faire partie de cette communauté d'apprenants. Ces enseignants, tout comme moi, étaient à la recherche

d'idées, de matériel pédagogique et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Caron (2002) présente le terme 'collégialité', une expression pour désigner le caractère de ce qui est exercé collectivement par un groupe. Ce mot représente la réalité d'un vécu coopératif entre collègues ou professionnels, marqué par la poursuite de buts communs. Selon elle, "développer l'entraide, la coopération et la solidarité professionnelles est aussi un élément de grande importance. Il nous faudra travailler davantage dans ce sens plutôt que de vivre dans la solitude" (p.xv). Je comprends aujourd'hui tout ce que peut engendrer un tel engagement. Tout n'est pas aussi facile que nous puissions penser. Lorsque j'assiste à des ateliers ou des conférences sur l'éducation, parfois je me retrouve dans les histoires des autres et d'autres fois, leurs expériences m'inspirent à essayer des approches nouvelles pour m'aider à devenir meilleure enseignante. Ces histoires m'aident à faire des choix en essayant des techniques ou des approches nouvelles.

Il y a quelques années, je me suis vue devant le défi, pour la première fois de ma carrière, de planifier avec mes collègues qui enseigneraient aussi en 5e et en 6 année. Ce n'était pas tout à fait nouveau pour moi de planifier avec d'autres mais cette fois, il fallait se préoccuper d'intégrer les matières de français, études sociales et les beaux-arts. Très réticente devant cette innovation imposée, je craignais l'inconnu. J'avais peur de ne pas être à la hauteur de contribuer des idées valables. J'étais aussi consciente que je devrais faire des concessions. J'avais peur de prendre des risques. Je devais travailler avec des collègues connus mais qui avaient très peu annoncé leur couleur. Quelle était leur philosophie d'éducation? Quels principes d'apprentissage les guidaient? Quelles étaient leurs croyances fondamentales face à leurs élèves? Quelle était leur façon de

travailler avec les élèves? Je risquais aussi en essayant quelque chose de nouveau avec mes propres élèves.

Notre groupe de trois enseignants se réunissait hebdomadairement pour préparer les plans de leçons de la semaine. Chaque personne apportait ses idées. Les premières semaines, beaucoup de temps était investi à préparer nos cours. Chacun croyant que ses idées étaient les meilleures. Nous devions décider ensemble, après maintes discussions, de choisir les activités que nous ferions avec nos élèves. Il y a eu des ajustements à faire pour les personnes impliquées. Toutes les activités choisies ne fonctionnaient pas à merveille.

J'ai appris énormément au cours de cette année, en collaborant avec ces collègues. C'était rassurant de constater que chacun contribuait avec confiance à la construction de ce projet commun. Chacun est resté soi-même, tout en étant changé par cette collaboration. La générosité de chacun et le courage de prendre des risques m'a édifié.

"Qui dit coopération dit aussi divergences, compromis et résolution de problèmes" (Caron, 2002, p.23). Ce sont ces types d'expériences qui nous transforment à jamais. Nous avons des risques à prendre si nous voulons innover et de plus, comme nous le dit Augustine (1997), "il n'y a pas de croissance sans risques " (p. 54). Ces risques nous permettent de réfléchir aux changements possibles qui nous amènent à progresser et évoluer comme enseignante et comme personne. "Les distinctions que nous faisions de qui nous sommes comme professionnel et comme personne se confondaient lorsque nous

parlions de nos vies et des façons de travailler avec les enfants et les uns avec les autres dans l'école et dans les classes, dans nos foyers et dans nos familles" (Clandinnin, 1993, p.2).

Devenir une enseignante: Un engagement à la pratique réfléchie

La pratique réfléchie est, selon certains auteurs (Imel, 1992; Ferraro, 2000), un mode qui intègre ou lie la pensée et l'action avec la réflexion. Cela implique une réflexion et une analyse critique de nos pratiques éducatives dans le but de nous améliorer professionnellement. Henderson (1992) présente un modèle d'enseignement réfléchi que je retiens. Il inclut plusieurs composantes parmi les éléments clés de la pratique réfléchie dont l'éthique de la sollicitude et l'enseignement par résolution de problèmes. Cette remise en question pour moi a ouvert les portes à des souvenirs qui m'aident à m'insérer dans ces volets de professionnalisme. Je construirai donc mon projet de synthèse sur ce cadre conceptuel de l'enseignement réfléchi.

En relisant mon récit de vie, j'ai trouvé plusieurs anecdotes qui m'aidaient à nommer de plus en plus clairement les pratiques éducatives que j'ai apprivoisées tout bonnement sans jamais comprendre le fondement de celles-ci. Suite à une réflexion sur mon récit de vie, je suis aujourd'hui, davantage consciente de qui je suis devenue et du processus vécu qui m'a amené à cette étape de ma vie professionnelle.

Éthique de la sollicitude

Dans mon cheminement comme enseignante, je constate aujourd'hui une prise de conscience autour du mot *sollicitude*. Noddings (1984) dans son livre *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,* présente trois constats de l'éthique de sollicitude. Il s'agit de l'affirmation de l'autre, du dialogue et de la pratique cooperative. Quant à elle, l'enseignant doit tout faire pour affirmer chez les inidividus, leurs plus grandes qualités : " We must see the cared-for as he is and as he might be – as he envisions his best-self" (p. 3). Ce comportement du bon enseignant ouvre le dialogue entre les sentiments des apprenants et leur développement cognitif. "The purpose of dialogue is to come into contact with ideas and to understand, to meet the other and to care " (1984, p. 186). Elle affirme aussi que: " Teachers express an ethic of caring through caring thoughtfulness. To care as a teacher is to be ethically bound to understand one's students" (p. 2). Elle soulève la question de la moralité et l'enseignement de l'empathie dans nos écoles. "I care for someone if I have regard for his views and interests. To care for another person in the most significant sense, is to help him grow and actualize himself" (p. 9). Dans le contexte de la profession de l'enseignement, elle suggère que nous avons la responsabilité d'agir lorsque nous nous rendons compte des besoins de nos élèves. Ce comportement nous incite à éliminer l'intolérable, de réduire la douleur, de leur aider à réaliser leurs rêves.

Comme enseignante au 1er cycle du secondaire, je suis devant le fait de cette étape si fragile pour les jeunes adolescents. Instinctivement, lorsque je vois un geste désobligeant

ou que j'entends une parole qui peut nuire à l'estime de mes étudiants, je parle aux élèves.

À l'âge de huit ans, lorsque je jouais dans la cour de l'école pendant la récréation, un garçon m'a lancé une roche dans l'œil droit. Je sui devenue borgne et je porte maintenant une prothèse oculaire. Cet événement tragique n'a faitr perdre du coup mon estime de moi pendant plusieurs années, jusqu'à ce que je réalise que j'avais de belles qualités et que j'étais probablement la seule personne que cela affectait. C'est à partir de cette constatation que mon estime de soi a commencé à faire son ascension. Je sais donc par expérience que rebâtir un estime de soi peut prendre des années.

Afin d'aider les élèves à développer leur estime de soi, je dessine un cerveau au tableau. Je leur dis que notre cerveau est comme un labyrinthe. Lorsque nous arrivons au bout d'un couloir, nous retournons pour trouver un autre passage qui va nous mener à destination. Pour cette raison, pour certaine personne, trouver la sortie peut prendre un peu de temps, mais on finit toujours par trouver la sortie. Nous devons donc persister jusqu'à ce que nous arrivons à comprendre.

De plus, je leur dis que notre cerveau enregistre tout ce qui est dit. Il ne fait pas de distinction entre ce qui est vrai et ce qui est une blague. Il faut donc nourrir notre cerveau de phrases positives telles que 'je suis capable', 'je comprends de plus en plus les mathématiques.' Dû à la répétition, le cerveau va le croire et les messages se manifesteront en réalité. Il s'agit de persévérer. Aider mes élèves à développer leur estime de soi est très signifiant pour moi comme enseignante.

Cette année, j'ai demandé à mes élèves de neuvième année, d'enseigner à leurs collègues, quelque chose qu'ils connaissent, ce qu'ils réussissent bien. Une adolescente asiatique me dit: "Madame, je ne peux pas le faire, car il n'y a rien que je peux faire de bon." Sachant qu'elle apprend la langue chinoise, je lui propose de nous enseigner des symboles chinois. Lorsqu'elle nous a dessiné, à la demande d'un élève, les symboles pour 'je t"aime', tous les élèves écoutaient attentivement et prenaient des notes. Ils lui ont ensuite demandé d'écrire d'autres symboles.

Elle partageait son identité. La feu sacré de cette élève a éclairé les autres sur ce qu'elle savait, pour le bénéfice de tous. Son estime de soi a fait un pas en avant. Puisque je connais la valeur d'un bon estime de soi, je la fais ressortir chez mes élèves à toutes les occasions possibles. Il en est de même pour le feu sacré. Je cherche à partager ce feu sacré afin qu'ils continuent de croire en eux et de faire des liens importants avec ce qu'ils apprennent et leur vie personnelle.

L'enseignement par résolution de problème

Selon Henderson (1992), le bon enseignant doit constamment être à la recherche de la solution aux problèmes qui se présentent dans leur vie professionnelle. Plus spécifiquement, ils doivent toujours chercher à adapter le curriculum aux intérêts et aux besoins de leurs élèves. Ils comprennent qu'une éducation de qualité inclut des jugements, de l'imagination et de la souplesse. L'enseignant réfléchi ne demande pas à

ses élèves de mémoriser aveuglement des faits, de pratiquer des habiletés de façon mécanique tout en ignorant leurs émotions. Eisner (1985) écrit:

> " Teaching can be done as badly as anything else. It can be wooden, mechanical, mindless and wholly unimaginative. But when it is sensitive, intelligent, and creative – those qualities confer upon it the status of an art – it should in my view, not be regarded, as it so often is by some, as an expression of unfathomable talent or luck but as an example of humans exercising the highest levels of their intelligence (p. 177).

Aujourd'hui, je me rends compte que je réfléchis *sur* et *dans* l'action de façon presque instinctive. Déjà, lors de mes premières années d'enseignement, je me souciais de l'individu, je respectais la culture de mes élèves et aussi, leur unicité.

Lorsque j'enseignais une classe de première année, plusieurs de mes élèves étaient d'origine autochtone ou cadets de famille. À ce moment, la Méthode Dynamique était la méthode privilégiée pour initier les enfants à la lecture et à l'écriture. Bien que c'était une approche qui respectait les étapes de développement de l'enfant, j'ai constaté très tôt dans l'année que ces enfants n'avaient pas les pré-requis pour réussir avec ce matériel pédagogique. Plusieurs de ces élèves n'avaient une maîtrise suffisante du français ni les habiletés mentales nécessaires pour apprendre à lire. Même si je débutais ma carrière d'enseignante, je savais que je devais trouver une alternative afin d'arriver à atteindre mes buts et mes objectifs avec eux. Sous la recommandation de l'orthopédique, j'ai tenté d'utiliser l'approche phonétique et gestuelle de Borel-Maisonny. Je savais que ces élèves devaient partir du concret pour aller vers l'abstrait, du général pour aller vers le spécifique, du personnel pour aller vers l'impersonnel. Comme cette approche prônait l'expression corporelle et les exercices musicaux, j'ai rapidement vu des progrès inattendus chez ces élèves. Les activités proposées, déguisées en jeux, favorisant le

rythme et la cadence de la langue, ont préparé les habiletés mentales qui ont accéléré l'apprentissage de la lecture. Grâce à cet éveil de ma part, je sortais dehors avec des ballons et des cordes à sauter à la fin de chaque journée. Au début, la plupart des enfants ne pouvaient pas faire bondir le ballon plus de deux fois de suite et ils étaient incapables de sauter à la corde. Avec de la pratique, ils ont pu graduellement améliorer leur performance. Au mois de novembre, mes élèves pouvaient réussir les tâches proposées dans la Méthode Dynamique, comme mes élèves de l'année précédente pouvaient faire en septembre. J'ai compris que je devais respecter les connaissances antérieures de mes élèves. Déjà, j'avais constaté que la magie ne reposait pas dans le matériel privilégié mais dans l'usage que j'en faisais.

J'ai connu le même dilemme avec le phénomène de l'écriture cursive à cette école. Bien que le curriculum indique que l'écriture cursive devait être initiée en troisième année, ces élèves n'avaient pas la motricité fine bien développée, donc avaient du mal à entreprendre l'habileté de l'écriture cursive. J'ai donc opté de poursuivre des activités pour développer la motricité fine sans trop insister sur l'écriture cursive. J'ai expliqué mon dilemme aux enseignantes de quatrième année qui ont compris le bien fondé de ma décision pédagogique.

Laplante (1997) élabore davantage ce concept de développement professionnel. Il propose un cycle de quatre de phases: l'objectivation, la réflexion, la planification et l'enseignement. Ce cycle de réflexion n'a rien de complexe ou de mystérieux. Il ne fait que formaliser ce que plusieurs enseignants font tout naturellement, c'est-à-dire réfléchir

à leur enseignement afin de faire des choix plus judicieux dans leur salle de classe. C'est là que j'ai reconnu comment avec les années, je suis devenue habile à identifier les solutions possibles lorsque je constatais un 'problème'.

Enseigner – créer une espace pour apprendre

C'est en réfléchissant aux complexités de ma vie professionnelle que je me suis arrêtée au phénomène de l'école comme lieu d'apprentissage. Comment ai-je, avec les années, évolué dans ma notion de la création du climat de classe que je construis et de l'*ethos émotif* que je souhaite favoriser pour les élèves avec qui je chemine? Palmer (1998) nous aide à mieux comprendre le principe de l'espace que nous créons pour nos élèves, très souvent de façon inconsciente. C'est là qu'il met en valeur la notion de paradoxe afin de bien comprendre la tension que tout bon enseignant maintient. "Not all good teachers use the same technique, but whatever technique they use, good teachers always find ways to induce this creative tension" (p. 75). Bien qu'il présente six principes de paradoxe, j'aimerais mettre en évidence celui du milieu qui est à la fois encadré et à la fois ouvert.

Selon lui, les paramètres de l'espace de l'enseignement et de l'apprentissage sont créés en posant une question, un corpus d'information qui nous permet de garder un focus sur la matière à l'étude. C'est dans ces paramètres que les élèves sont libres de s'exprimer mais leur discours est toujours guidé par le sujet de discussion, non seulement par l'enseignant mais aussi guidé par la tâche à accomplir. Cette tâche doit être assez claire et engageante que les élèves seront séduits par elle . La définition de l'espace exige une

ouverture aussi bien que de limites : on doit rester ouvert à plusieurs possibilités. Si les frontières nous indiquent que l'apprentissage est un cheminement, l'ouverture nous rappelle qu'il n'y a pas qu'une façon d'arriver à notre destination. En voici un exemple concret.

Lors d'une étude de roman, je demande aux élèves de choisir cinq questions à répondre, parmi les vingt posées, qu'ils devront présenter à la classe de façon originale, en choisissant les activités selon les types d'intelligences dont ils avaient auparavant identifié comme étant leur force. Ils pouvaient présenter leurs nouvelles découvertes avec des dessins, des poèmes, un court texte, une maquette, avec des techniques telles que le Power Point, ou toutes autres médias qui les intéressent. Tous les élèves étaient enthousiastes face à cette activité ouverte bien qu'elle ait des paramètres très bien énoncés. Les élèves se sont investis avec la tête et le cœur. La lecture d'un roman, qui jadis était un exercice ardu pour plusieurs, devient une tâche qui les engagent. Eux-mêmes se surprennent, se dépassent et se félicitent. La lecture d'un roman ne pose plus d'obstacles insurmontables pour plusieurs jeunes lecteurs comme auparavant. C'est une activité pleine de défis dans laquelle ils s'impliquent totalement, corps et âme.

Devenir professionnelle: L'identité et l'intégrité

La communauté d'apprenants et la pratique réfléchie ont aidé à construire mon identité et mon intégrité tout au long de ma vie professionnelle. Lorsque Palmer (1998), décrit l'identité, il parle de tout ce qui a contribué à faire de nous la personne que nous sommes:

> "By identity I mean an evolving nexus where all the forces that constitute my life converge in the mystery of self: my genetic makeup, the nature of the man and woman who gave me life, the culture in which I was raised, people who have sustained me and people who have done me harm, the and ill I have done to others and to myself, the experience of love and suffering and much, much more. In the midst of that complex field, identity is a moving intersection of the inner and outer forces that make me who I am, converging in the irreducible mystery of being human" (Palmer, 1998, p. 13).

Mon identité est donc la somme de tout ce qui a contribué à faire de moi la personne unique que je suis. Pour ce qui est de l'intégrité, il la définit comme suit:

> "By integrity I mean whatever wholeness I am able to find within the nexus as its vectors form and re-form the pattern of my life. Integrity requires that I discern what is integral to my selfhood, what fits and that what does not- and that I choose life-giving ways of relating to the forces that converge within me: Do I welcome them or fear them, embrace them or reject them? By choosing integrity, I become more whole, but wholeness does not mean perfection. It means becoming more real by acknowledging the whole of who I am… Identity lies in the intersections of the diverse forces that make up my life, and integrity lied in relating to those forces in ways that bring me wholeness and life rather than fragmentation and death' (Palmer, 1998, p. 13).

Pendant ma carrière, j'ai dû, à des occasions, prendre position compte tenu des mes croyances. Bien qu'au début de ma carrière, je concédais plus facilement aux exigences telles que présentées par les autorités. Petit à petit, j'ai appris à m'affirmer et à faire valoir mon point de vue même si ce n'était pas toujours évident.

Lorsque j'enseignais en sixième année, j'ai accepté de corriger les tests de rendement du Ministère pendant l'été. Toute l'année, je permettais à mes élèves d'utiliser le dictionnaire bilingue pour les aider à écrire leurs textes en français. Je profitais de l'occasion pour leur montrer qu'il faut choisir la bonne définition, sinon le sens de la phrase est perdu. Pendant le test de rendement en mai, il leur était défendu ',utiliser un

dictionnaire. Donc, lors des corrections à Edmonton, je demandais aux personnes responsables de permettre aux élèves d'utiliser les dictionnaires bilingues tout en leur expliquant mes raisons pour une telle proposition. Comme adulte, j'utilise parfois le dictionnaire bilingue lorsque j'écris. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour les jeunes qui apprennent une langue seconde? Les autres enseignants présents me soutenaient dans ma demande La réponse restait toujours négative. Je suis revenue à la charge cinq années de suite. Ils ont fini par trouver ma requête légitime. Aujourd'hui, l'utilisation du dictionnaire bilingue fait partie des ressources utilisées pour le test écrit de rendement.

Ce sont des moments de prise de conscience. Je comprends que je dois me battre pour ce que je crois. Je suis la porte-parole pour mes élèves. Je considère mes élèves comme des personnes à part entière qui ont droit à ce qui a de mieux pour qu'ils deviennent eux aussi des personnes avec une identité et une intégrité dont ils seront fiers.

Bien que nous poursuivons la question de l'éducation depuis très longtemps, nous n'avons pas encore atteint un consensus à ce que c'est que nous faisons lorsque nous éduquons. Pourquoi ce dilemme? Au cœur de cette interrogation repose non seulement une définition de ce qu'est l'éducation mais aussi ce que nous en faisons et ce que nous faisons en son nom. " Consciousness is always of something: it is characterized by intentionality. " (Greene, 1978, p. 14).

Conclusion

Les récits des autres, une source importante dans ma vie d'enseignante, en plus de me divertir, ont su parfois me toucher profondément. Quelques-uns reflétaient parfaitement mes croyances et mes valeurs. Ces histoires m'ont aidé à prendre conscience que moi aussi j'ai des histoires à raconter et que ces histoires peuvent inspirer d'autres personnes. J'ai su, avec les années, tisser ma propre destinée par les événements, la pratique réfléchie, les lectures professionnelles, la communauté d'apprenants, à savoir, les personnes qui sont devenues mes collaborateurs. Tout cela m'a aidé à construire la personne que je suis. J'ai su me bâtir une identité et conserver mon intégrité, même malgré les vagues quelques fois tumultueuses de ma vie. J'ai su développer mon potentiel et aider les élèves qui me sont confiés à faire de même, en utilisant parfois des métaphores pour les faire comprendre. Je l'ai fait avec amour et don de soi, alimenté du feu sacré car je sais aussi pourquoi je le fais.

J'ai su apporter ce feu, cette chaleur humaine, par mes paroles et par mes gestes auprès des élèves. Cet amour des autres m'a aidé à respecter le sacré à l'intérieur des élèves qui ne demandent que de s'épanouir sans contrainte. Ce feu sacré qui m'enflammait dès le premier jour de l'enseignement m'a accompagné tout au cours de ma carrière. Il m'a aidé à réfléchir à mes pratiques éducatives pour les améliorer, ce qui m'a fait évoluer simultanément. Les nombreuses lectures qui m'alimentent, me permettent d'entrer à l'intérieur de moi et contribuent à nourrir le feu sacré pour que la flamme reste vivante.

En plus des lectures, mes collègues de la communauté d'apprenants, ont aussi contribué à ma croissance.

Je suis devenue une enseignante professionnelle fière des résultats accomplis. Malgré ces résultats, je sais que je ne suis toujours pas rendue au bout de mon cheminement, car il y a toujours des choses nouvelles à apprendre. En plus des apprentissages, je me dois de faire des choix continuellement. Le feu sacré m'inspire à faire ces choix qui reflètent mon intégrité et mon identité.

Oui, les histoires des autres m'ont aidé à réaliser que je suis unique. Ces histoires ont contribué, en partie, à mon développement professionnel. Le développement de l'estime de soi m'a permis d'aider les autres à faire de même, car je sais exactement ce que j'ai dû surmonter comme obstacles pour m'améliorer. Cette confiance m'a aidé à collaborer avec mes collègues, sur un pied d'égalité tout en sachant les respecter comme personnes. En étant plus sûre de moi, il est plus facile de faire une réflexion sur ma pratique d'enseignement, dans mes actions et paroles. Je trouve ce qu'il y a de positif, ce qui fonctionne afin de continuer dans la même veine, mais aussi pour prendre conscience qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas. J'analyse et trouve les causes qui empêchent la réussite afin d'y remédier. La différentiation et les intelligences multiples restent présentes dans ma tête lorsque je prépare des activités pour la classe.

En regardant le bout de chemin parcouru à date, je suis contente des résultats. Je suis une professionnelle passionnée pour ce que je fais. Le feu sacré, qui m'alimentait au début de

ma carrière, est toujours présent dans ma vie. Je réalise que mon développement n'est pas complet; je suis dans un état d'apprentissage constant. Je continue de m'améliorer, de m'adapter à de nouvelles situations et à de nouveaux élèves qui ont tous leur personnalité unique. Je trouve que c'est ce qui rend la vie intéressante et enrichissante.

Comme le dit si bien Bradshaw (1995) : "En allumant la chandelle d'autrui, nous ne perdrons pas notre propre lumière. Plus nous allumons de chandelles, plus le monde s'illumine " (p. 190).

Je suis devenue l'enseignante que je suis aujourd'hui, grâce aux choix constants que j'ai fait tout au cours de ma vie personnelle et professionnelle, tout en sachant conserver mon identité et mon intégrité. Des choix et que je continue à faire quotidiennement. Palmer (1998) affirme ce propos: « That is what we must do if we are to help each other grow as teachers: speak openly and honestly about our struggles as well as our successes » (p. 146). J'ai donc choisi, en guise de conclusion, de partager avec vous, un de mes poèmes.

Aujourd'hui j'ai le choix!

Savoir choisir

Aujourd'hui j'ai le choix
De semer l'harmonie ou la discorde
De complimenter ou de critiquer
D'être à l'écoute ou de me refermer

D'aimer ou de détester
De respecter l'autre ou de le descendre
De sourire ou de froncer les sourcils
De pardonner ou de garder rancune

De rire ou de m'apitoyer sur mon sort

De rêver ou de désespérer
D'apprendre ou de garder le statu quo
De vivre pleinement chaque jour ou de vivoter

De bien travailler ou de perdre mon temps
D'influencer les autres ou d'être influencé
De planifier ou de suivre le courant
De suivre mon intuition ou de la faire taire

D'être heureuse ou malheureuse
De garder mon calme ou de paniquer
D'être moi-même ou d'imiter quelqu'un d'autre
De réussir ou de faillir

Oui, aujourd'hui… j'ai le choix!

Bibliographie

Augustine, S. (1997). *With Wings, There Are No Barriers.* Pelican Publishing Company, Gretna, Louisiana.

Bradshaw, J. (1995). *Le défi de l'amour : Aimer de tout son âme.* -Éditions du Club Québec Loisirs Inc. Québec.

Brossard, L. (1998). Quand l'enseignement est une véritable histoire d'amour : Portraits d'enseignantes et d'enseignants passionnés. *Vie pédagogique.* 106, février – mars.

Caron, J. (2002). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles,* Éditions de la Chenelière, Montréal, Québec.

Clandinin, D. J. et al. (1993). *Learning to Teach Teaching to Learn Stories of Collaboration in Teacher Education, Teachers College Press, New York.*

Connelly, F.M. and Clandinnin, J. (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice.* New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Collier Books.

Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. 2nd ed. New York: Macmillan.*

Ferraro, J.M. (2000). *ERIC Learning house in teaching and Teacher Education,* Washington DC.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Gauthier, D.P. (1963). *Practical Reasoning.* Oxford: Clarendon Press.

Greene, M. (1978). *Landscapes of Learning.* New York: Teachers College Press.

Henderson, J.G. (1992). *Reflective Teaching: Becoming an Inquiring Educator.* U.S.A.: Macmillan Publishing Company.

Imel, S. (1992) *Reflective Practice in Adult Education. ERIC Digest No. 122*

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind : The bodily basis of meaning, imagination and reason.* Chicago : University of Chicago Press.

Laplante, B. (1996). Pour favoriser une réflexion sur la langue en immersion. Communication présentée au 203 Congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) à Winnipeg, Manitoba.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* U.S.A.: The University of California Press.

Palmer, Parker J.(1998). *The Courage To Teach, Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy.* Chicago: University of Chicago Press.

Schwab, J.J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum.* Washington, DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Van Der Maren, J.M. (1993). *"La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants?"* dans Hensler, H. (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke, Édition du CRP, 87-108.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Lise Moreau

Title of the Research Project: Comment intervenir pour améliorer le français parlé des élèves du premier cycle du secondaire en immersion?

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Year this Degree Granted : Automne 2004

Author : Lise Moreau

Lise Moreau
32 Fraser Road S.E.
Calgary, Alberta
T2H 1E3

Date : le 28 août 2004

University of Alberta

Comment intervenir pour améliorer le français parlé des élèves du premier cycle du secondaire en immersion?

par

Lise Moreau

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2004

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Comment intervenir pour améliorer le français parlé des élèves du premier cycle du secondaire en immersion?*, présentée par *Lise Moreau* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Supervisor: Y. d'Entremont
Dr. Yvette d'Entremont

Co-Supervisor: Dr. Cavanagh
Dr. Martine Cavanagh

Date : 31 août 2004

ABSTRACT

Teachers in Junior High French Immersion Programs question themselves regarding their pedagogical intervention to improve their students' spoken French. Actually, teachers are puzzled regarding errors committed by their students; errors that are issued from an interlanguage. Nevertheless, these errors constitute an essential phase in second language acquisition. This synthesis, based on a literature review, offers an intervention approach that attempts to answer questions concerning these errors, particularly, What to correct? How to correct? and What to do after? This three-step approach includes selection criteria for errors to be corrected, corrective strategies that encourage students' active participation in the correction process, and a reinforcement, follow-up and prevention step to perfect one's knowledge of the French language.

RÉSUMÉ

Les enseignants dans les programmes d'immersion française du premier cycle du secondaire se questionnent quant à leur intervention pédagogique pour améliorer le français parlé des élèves. En effet, les enseignants sont perplexes en ce qui a trait aux erreurs commises par les élèves; erreurs qui proviennent d'une interlangue. Néanmoins, ces erreurs constituent une phase essentielle dans l'apprentissage de la langue seconde. Cette synthèse, basée sur une revue de littérature, propose une démarche d'intervention qui tente de répondre aux questions relativement à ces erreurs, notamment, Quoi corriger? Comment corriger? et Que faire après? Cette démarche, en trois étapes, inclut des critères de sélection des erreurs à corriger, des stratégies de correction encourageant la participation active des élèves dans le processus de correction et une étape de renforcement, suivi et prévention pour parfaire les connaissances de la langue française.

DÉDICACE

à Breanne, Tom et Mike,

avec amour…

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très chaleureusement

Martine Cavanagh pour son accompagnement au long de ce projet,
Yvette d'Entremont, Ginette Moreau, Lyne Bacon
et tout le personnel de la Faculté Saint-Jean,

pour leur aide et leur flexibilité…

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

I. INTRODUCTION

Dans votre travail d'enseignant, rencontrez-vous des productions écrites qui ressemblent aux suivantes?

La vengeance de la source

Les rayons de soleil eurent chauds quand ils touchèrent le visage de Manon… Elle creusa le sol avec toute sa puissance. Manon trouva finalement la source et elle rigola… Pour les prochaines dix mois, Manon travailla pour Ugolin par cuisina les repas et arrosa les oeillets qu'elle détesta considérablement. (d'un élève de 9e année)

Le vie du Manon

Manon courir tout le chemin a le maison. Avec un larme dans elle yeux. Elle dit « Le l'eau ce être interdire ». La mère dit « Oui, je detest Ugolin et ils Oncle et toi et moi à resté ici dans cette maison »… Manon et Ugolin a aller on un marche a le puits le deux a faire. Manon a arrêt et pousser Ugolin dans une puit et elle aller a le maison. (d'un autre élève de 9e année)

Le premier passage (écrit au passé simple…) est très prometteur; trois ou quatre corrections mineures en feraient une oeuvre littéraire (pas mal pour un élève de 9e année!). Cependant, le deuxième passage laisse à réfléchir.

Tard dans la soirée, quand un enseignant d'immersion française fait de la correction, il rencontre sûrement des perles comme le deuxième passage ci-haut. Et la façon d'écrire des élèves reflète souvent leur manière de parler. Dans leur discour, à l'oral, ils produisent aussi des joyaux, tels que : *Le prochain jour…* (Le lendemain…); *Je*

regarde pour il. (Je le cherche.); *Sur l'autobus…* (Dans l'autobus…); *Je va à ma maison.* (Je vais à la maison.); *Elle parle à moi.* (Elle me parle.); *Tu as pas joué bon, vous a cheat.* (Tu n'as pas bien joué, tu as triché.); *J'étais peur.* (J'avais peur.); *Je sens mauvais.* (Je me sens mal.); *J'aime cette livre et les caractères.* (J'aime ce livre et les personnages.); *Je va dehors toute la nuit.* (J'étais sorti toute la soirée.); *À le temps, je suis treize.* (En ce moment, j'ai treize ans.); *Je suis fini.* (J'ai terminé.); *Quel est le temps?* (Quelle heure est-il?); *Je besoin…*(J'ai besoin…); *Je suis dans le trouble!* (J'ai des ennuis!); et j'en passe.

Ces perles rares pourraient nous donner envie de *donner vers le haut,* pour employer une expression rencontrée récemment pour la traduction de *give up.* Après tout, puisque les élèves se comprennent entre eux, puisque les enseignants les comprennent, et puisque ces erreurs sont produites de façon si naturelle, et ce, par bon nombre d'élèves, sans omettre qu'elles ne sont pas dénuées de charme, pourquoi alors, ne pas laisser évoluer cette langue immersive plutôt que de s'acharner à corriger ces erreurs?

La réponse à cette question est bien simple : parce que seules les personnes impliquées en immersion française en milieu anglophone peuvent totalement la comprendre et l'apprécier. En effet, cette langue immersive ou interlangue, comme plusieurs chercheurs y réfèrent, est un mélange d'anglais et de français. On doit donc avoir une bonne connaissance de ces deux langues pour pouvoir décoder les messages et bien les comprendre. En dehors de ce contexte immersif, là où le code de l'interlangue n'est pas connu, les messages ne seraient pas compris. C'est ce qu'affirme Lyster (1987) en se référant à une expérience vécue :

> The other day a former student of mine currently in a High School French Immersion program came up to greet me and said, « Je sais toi! » After a moment, I switched to the interlanguage code and realized what he meant, then thought : he is not only inaccurate in his word choice and word order, but his message can only be decoded by those of us experienced in « speaking immersion ». (p. 716)

Le code de l'interlangue ne peut pas être compris de tous et cette interlangue cause bon nombre d'erreurs en immersion française, d'où l'importance de la correction pour éviter que ces erreurs ne se fossilisent. La fossilisation est le phénomène par lequel des erreurs deviennent permanentes et empêchent l'élève de progresser.

Cependant, du point de vue de l'intervention pédagogique au premier cycle du secondaire, comment doit-on procéder pour corriger ces erreurs? Par où commencer? Faut-il tout corriger? Nous avons besoin de pistes pour guider nos actions. Comment corriger? Et que faire quand, après une bonne explication, les élèves répètent les mêmes erreurs? Nous devons être outillés. Cette activité de synthèse, basée sur une revue de littérature, tente de répondre à ces questions.

Dans cette recherche, je présente une démarche d'intervention cherchant à remédier aux erreurs orales des élèves en immersion française. Cette démarche, en trois étapes, inclut des critères de sélection des erreurs à corriger, des stratégies de correction et une étape de renforcement, suivi et prévention. Elle essaie de répondre aux questions : Quoi corriger? Comment corriger? et Que faire après? pour parfaire l'apprentissage de la langue seconde. Mais avant cela, pour établir un contexte, je me propose de décrire la

notion d'interlangue en immersion, d'identifier les types d'erreurs qui en résultent dans les productions orales des élèves, puis de mettre en perspective la notion d'erreur.

II. ERREURS DANS LES PRODUCTIONS ORALES EN IMMERSION FRANÇAISE

Il semblerait que les élèves en immersion française parlent *immersion*; du moins, c'est ce que certains auteurs laissent entendre. En effet, plusieurs chercheurs affirment que les élèves en immersion communiquent à l'aide d'une interlangue. Dans cette section, la notion d'interlangue sera abordée. Ensuite, deux types d'erreurs seront identifiés, erreurs issues de cette interlangue. Finalement, la notion d'erreur sera remise en perspective.

A. Notion d'interlangue

Jacques Rebuffot, dans Le Point sur L'immersion au Canada (1993), analyse, entre autres, les effets de l'immersion sur l'apprentissage du français en ce qui concerne les capacités de production orale et de production écrite; ces deux types de productions étant souvent évalués de pair.

Quoique, de manière générale, les nombreuses évaluations des programmes d'immersion française rendent compte de résultats positifs quant à l'apprentissage du français langue seconde, plusieurs chercheurs mettent en évidence l'utilisation d'une interlangue par les élèves en immersion. Ces chercheurs, cités par Rebuffot, incluant entre autres Bibeau, Calvé, Genesee, Hammerly, Harley, Lyster, Singh et Swain, décrivent, de façon générale, cette interlangue comme un système linguistique structuré

que les élèves construisent à différentes étapes de l'apprentissage de la langue seconde. Les élèves développent cette interlangue parce qu'ils sont mis dans des situations de communication qui dépassent leurs compétences initiales. L'interlangue se manifeste dans la communication spontanée des élèves et l'usage de cette interlangue ne laisse aucun doute quant à leur origine non francophone. Les chercheurs la décrivent comme un sytème intermédiaire présentant des lacunes, d'une part, au niveau linguistique et, d'autre part, au niveau sociolinguistique.

Au niveau linguistique, l'interlangue est caractérisée par un calquage du français sur l'anglais et par l'application erronée de certaines règles de grammaire. Dans l'apprentissage de la langue seconde, les élèves font, bien sûr, référence à leur langue maternelle en ce qui a trait au choix du vocabulaire et à la construction de phrase. Quand ils ne possèdent pas tous les mots pour exprimer leur pensée, ils traduisent partiellement des bouts de phrases, tout en laissant quelques mots en anglais. Pour faire des phrases, ils se basent sur la structure anglaise connue et traduisent mot à mot. Ils traduisent partiellement ou littéralement de l'anglais au français les idées qu'ils désirent exprimer. Et puisqu'ils ne maîtrisent pas encore toutes les nombreuses facettes de la grammaire française, leurs applications de celles-ci peuvent, bien entendu, être fautives. L'interlangue présente donc également des lacunes au niveau de la maîtrise de la grammaire du français. Elle est caractérisée par l'application erronée de certaines règles de grammaire, généralisation ou simplification excessives des règles de fonctionnement du français, et alimente, comme la traduction, ce système linguistique structuré que les élèves construisent durant l'apprentissage de la langue seconde.

L'interlangue est aussi caractérisée par des lacunes au niveau des connaissances sociolinguistiques reliées à la langue française. En effet, en plus de la composante linguistique, la langue comprend aussi une composante sociale qui inclut, entre autres, l'adaptation du langage au contexte et les notions de familiarité et de politesse. Et ce système linguistique, qu'est l'interlangue, semble comporter des lacunes sur le plan des compétences sociolinguistiques chez les élèves. Ces faiblesses proviennent en grande partie du fait que le langage des élèves est limité aux expériences scolaires, dans le milieu un peu artificiel qu'est l'immersion, et ils peuvent avoir du mal à l'adapter à différentes situations.

Rebuffot (1993), dans la citation qui suit, illustre les limites du milieu de l'immersion. Il déplore le fait que la compétence linguistique, ou un niveau fonctionnel de français comme il mentionne, semble être atteinte au détriment de la compétence sociolinguistique. Il attribut cet état de choses aux objectifs contradictoires de l'immersion. Il mentionne qu'il faut tenir compte de la double interprétation du but visé par l'immersion pour analyser les effets de ce programme sur les capacités générales de communication en français car, en effet, ces points de vue s'opposent. Un but vise le bilinguisme fonctionnel, alors que l'autre inclut l'aspect sociolinguistique indissociable à la langue.

> Il y a, d'un côté, le point de vue de ceux qui voient dans l'immersion un moyen de faire atteindre aux enfants un niveau « fonctionnel » de français leur permettant de répondre à des tests en français (Genesee 1987 : 49) et, éventuellement, de viser à un emploi bilingue (Lyster 1990 : 163). Ce niveau de maîtrise de la langue seconde ne doit pas porter atteinte à leur

identité anglo-saxonne. De l'autre côté, il y a le point de vue de ceux qui, comme Bibeau (1982) et Singh (1986 : 561), reprochent aux programmes d'immersion de ne pas enseigner une langue en prise directe avec les milieux qui la parlent ou de ne pas développer l'aspect sociolinguistique de la communication. (p. 101)

Pour atteindre cette compétence linguistique fonctionnelle en français, on minimise l'importance de l'aspect sociolinguistique de la langue et cela occasionne des lacunes à ce niveau dans l'interlangue.

Il semble donc, dans le contexte scolaire de l'immersion française, qu'on utilise une interlangue comprise par toutes les personnes impliquées dans ce milieu, mais que cette interlangue présente des lacunes aux niveaux linguistique et sociolinguistique.

Ceci m'amène maintenant à distinguer et à décrire plus en détails deux types d'erreurs occasionnés par l'interlangue.

B. Types d'erreurs

Puisque la langue est un phénomène linguistique ainsi qu'un phénomène social, les deux types d'erreurs dérivés de la notion d'interlangue semblent être naturellement les erreurs d'aspect linguistique et les erreurs d'aspect sociolinguistique. Pour définir ces deux types d'erreurs, les modèles de classification de Calvé (1992), Lyster (1987) et Vignola (1995) ont été considérés. Ces chercheurs admettent qu'il est parfois possible d'attribuer une erreur à plus d'une catégorie. J'ai donc redéployé leurs catégories pour illustrer plus précisément les erreurs d'aspect linguistique et les erreurs d'aspect sociolinguistique.

1. Erreurs d'aspect linguistique

Ce type d'erreurs comprend les erreurs de formulations spontanées, les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

a. Erreurs de formulations spontanées

Les erreurs de formulations spontanées sont en fait des traductions partielles de phrases. Ces erreurs se manifestent en situation de communication, quand les apprenants essaient d'exprimer des idées pour lesquelles ils n'ont pas encore, dans leur répertoire de langage, acquis les mots requis pour traduire correctement leur pensée. Ces formes, inventées par les élèves, ne sont pas construites à partir de règles ou de modèles quelconques, elles sont produites pour contourner un problème de communication. Elles proviennent de l'interférence de l'anglais sur le français et elles sont fréquentes au début de l'apprentissage d'une langue seconde. Les locuteurs francophones ne commettraient pas ces erreurs de formulations spontanées parce qu'elles prennent leur source dans la langue maternelle des élèves, c'est-à-dire l'anglais.

Quand ils ne possèdent pas les formes linguistiques nécessaires pour communiquer leurs idées, les apprenants de langue seconde produisent des énoncés tels que les suivants, tirés de Vignola (1995) : « J'aime beaucoup ce soap opera. J'ai un how do you say walkman in French? » (p. 36). Dans ces exemples, on peut noter les traductions partielles de l'anglais au français.

Cette sous-catégorie d'erreurs a été nommée stratégies de communication par Vignola (1995) et création spontanée par Calvé (1992).

b. Erreurs interlinguales

Les erreurs interlinguales sont des traductions littérales de l'anglais au français. L'apprenant suppose que la langue seconde est similaire à sa langue maternelle et il se base, bien entendu, sur les modèles connus dans sa langue maternelle pour formuler des énoncés dans la langue seconde. À ce moment, dans l'apprentissage, le système de la langue maternelle est le seul connu de l'apprenant; il est bien normal qu'il y fasse référence. Et il a bien raison de faire ces hypothèses car, à plusieurs égards, ces deux langues ont maintes similarités. C'est un moyen d'apprentissage valide parce que plusieurs règles sont transférables de l'anglais au français; on parle alors d'un transfert positif. Par contre, quand ces modèles ou ces formes n'ont pas d'équivalent ou ne veulent rien dire dans la langue-cible, on parle alors d'un transfert négatif. Comme pour les erreurs de formulations spontanées, les erreurs interlinguales proviennent de l'interférence de l'anglais sur le français et elles sont fréquentes au début de l'apprentissage d'une langue seconde. Elles ne seraient pas non plus commises par un francophone puisqu'elles aussi prennent leur source dans la langue maternelle des élèves, c'est-à-dire l'anglais. Quelques exemples de ce type d'erreurs sont compilés dans le tableau suivant (voir Tableau 1). On peut remarquer les traductions littérales de l'anglais au français en comparant les formes dans la langue maternelle avec les formes souhaitées dans la langue seconde, puis l'interlangue qui en résulte. Ces erreurs interlinguales sont au niveau du choix des verbes, des pronoms et des prépositions.

Tableau 1 : Erreurs interlinguales

	Langue maternelle	**Interlangue**	**Langue seconde**
Verbes	I know John.	Je sais Jean.	Je connais Jean.
	He's 3 years old.	Il est 3 ans.	Il a 3 ans.
	I was about six.	J'étais à peu près six.	J'avais à peu près six ans.
	It looks very funny.	Ça regarde très drôle.	C'est très drôle.
	I am scared of…	Je suis peur de…	J'ai peur de…
	I'm looking for…	Je regarde pour…	Je cherche…
	The boy wakes up.	Le garçon réveille.	Le garçon se réveille.
	Yes I did.	Oui, j'ai. (en réponse à la question « Tu n'as pas fait tes devoirs? »	Si, je les ai faits.
Pronoms	…to tell her…	J'ai réveillé ma mère pour la dire que…	…pour lui dire que…
	I did this one.	J'ai fait cet un.	J'ai fait celle-ci.
	M. Dumas can drive you home.	M. Dumas peut conduire toi à la maison.	M. Dumas peut te conduire à la maison.
	He gave him a new jacket.	Il a donné lui un nouveau veston.	Il lui a donné…
	I gave it to you.	J'ai donné le à toi.	Je te l'ai donné.
Prépositions	The first house I went to.	La première maison que je suis allé à.	La première maison à laquelle je suis allé.
	The book that I'm talking about.	Le livre que je parle de.	Le livre dont je parle.
	The professor that this girl and boy work for…	Le professeur que cette fille et garçon travaillent pour…	Le professeur pour lequel…
	One of the brothers.	Un de les frères.	Un des frères.
	…on the phone.	…sur le téléphone.	…au téléphone.
	…on TV.	…sur la télévision.	…à la télévision.
	I'm waiting for…	J'attends pour…	J'attends…
	That depends on…	Ça dépend sur…	Ça dépend de…

Tableau adapté de : Vignola (1995) et Lyster (1987)

Cette sous-catégorie d'erreurs interlinguales inclut également des énoncés qui ne présentent pas nécessairement de lacunes au niveau de la grammaire, mais qui sont tout

de même fautifs. Ce sont des énoncés contenant des idiotismes comme les suivants, rapportés par Vignola (1995) : « une madame chat, un monsieur chien, Est-ce que je peux vas-y aux toilettes?, et Elle a mis son pied dans sa bouche. » (pp. 36-37). Cette chercheuse attribue ces erreurs aux stratégies de communication, mais je pense qu'elles peuvent également être considérées comme des traductions littérales de *a female cat, a male dog, May I go to the bathroom?,* et *She put her foot in her mouth.*.

c. Erreurs intralinguales

Les erreurs intralinguales dénotent des lacunes dans la maîtrise de la grammaire française. C'est le fait d'utiliser des règles ou des modèles qui ne s'appliquent pas à certaines formes linguistiques. Ne maîtrisant pas encore, bien sûr, tous les aspects de la langue, les apprenants appliquent ce qu'ils connaissent déjà de la langue-cible, parfois à tort ou à raison. Ils ont tendance à trop généraliser (la surgénéralisation pour Vignola (1995) ou à trop simplifier certaines règles de fonctionnement de la langue.

Contrairement aux erreurs de formulations spontanées et interlinguales, les erreurs intralinguales apparaissent plus tard, quand les élèves progressent dans leur apprentissage. Aussi, tout comme les apprenants de langue seconde, les petits francophones qui apprennent leur langue maternelle commettent également ce type d'erreurs. Alors que les erreurs de formulations spontanées et interlinguales prennent leur source dans la langue maternelle des élèves, les erreurs intralinguales, par contre, sont issues de la langue-cible, ici, le français.

Les apprenants remarquent des régularités dans la langue-cible qu'ils cherchent à appliquer dans divers énoncés. Ils généralisent trop, c'est-à-dire qu'ils utilisent à l'excès

une règle particulière qui ne s'utilise pas normalement dans certaines formes. Les énoncés suivants, tirés de Calvé (1992), illustrent bien ce phénomène : « ils chantent/ils chantaient—ils finissent/ils finissaient—ils sont/ils sontaient » (p. 462). L'apprenant a appliqué ou généralisé au verbe être, la règle usuelle de formation de l'imparfait qui consiste à ajouter la terminaison de l'imparfait au radical de l'indicatif présent. D'autres exemples de ce type d'erreurs, comme rapportés par Vignola (1995), seraient : « Vous disez que votre père n'est pas ici. Tu as couré vite. Elle a prendu sa main. Il a gagné une voiture nouvelle rouge. » (p. 36), où on peut noter une connaissance de la grammaire, mais une connaissance erronée.

Ils généralisent trop ou ils simplifient trop, c'est-à-dire qu'ils appliquent une règle de façon incomplète. Vignola (1995) illustre bien ces erreurs de simplification : « La fille mettre de la confiture sur le pain., Le garçon sortir de l'eau. » (p. 36). Dans ces énoncés, l'apprenant a conjugué systématiquement les verbes à l'infinitif. On peut supposer que l'infinitif présent est la première forme de verbe apprise par les élèves.

Les erreurs de genre et d'accord sont également incluses dans cette sous-catégorie d'erreurs intralinguales. Ces formes linguistiques n'ont pas d'équivalents dans la langue maternelle et elles requièrent une certaine connaissance de la grammaire française pour pouvoir en appliquer les règles.

2. Erreurs d'aspect sociolinguistique

Finalement, les erreurs d'aspect sociolinguistique dénotent un manque dans les compétences sociolinguistiques des élèves. Ce sont des erreurs d'ordre culturel. Chaque société a sa propre culture avec ses normes de conduite et de politesse. La société et sa

culture nous dictent comment agir et même comment parler dans certaines situations. En effet, la langue est un véhicule pour la culture d'une société. Donc, puisque la langue est un phénomène social, elle doit obéir à ses normes culturelles. Le non-respect de ces règles entraîne des erreurs d'aspect sociolinguistique.

Ces erreurs reflètent le niveau de raffinement de la langue-cible des apprenants par rapport au niveau de complexité de celle-ci. Elles ne peuvent être corrigées que beaucoup plus tard dans l'apprentissage quand l'apprenant a assimilé certains concepts culturels reliés à la langue. Elles font référence à des nuances subtiles de la langue qui ne peuvent être saisies par tout le monde. Ces erreurs sont donc d'un niveau supérieur et si on réussit à les éliminer, on a alors atteint un certain degré de perfectionnement.

De plus, comme pour les erreurs intralinguales, ces erreurs en français sont commises tant par les jeunes apprenants francophones que par les apprenants anglophones. Elles tendent à s'estomper au fil des années chez les apprenants francophones, alors qu'elles semblent persister plus longtemps chez les apprenants anglophones. On parle alors de compétence fonctionnelle ou de plafonnement dans le niveau de raffinement de la langue.

Contrairement aux erreurs d'aspect linguistique, ces erreurs ne sont pas issues de la langue maternelle, ni de la langue-cible, mais bien de la culture de la société francophone.

Ces erreurs d'aspect sociolinguistique se manifestent, entre autres, dans une mauvaise articulation du discours et dans un niveau de langue inapproprié au contexte.

La mauvaise articulation du discours ne réfère pas à la prononciation mais au fait que, parfois, les élèves n'arrivent pas à exprimer leurs idées de façon cohérente. Ils ne

semblent pas faire de rapports logiques entre les idées émises nuisant ainsi à la bonne compréhension de l'interlocuteur. Ou encore, ils s'expriment avec une lenteur excessive qui irrite l'interlocuteur. Le cadeau de la volubilité n'a pas été distribué équitablement à tout le monde.

En ce qui a trait au niveau de langue inapproprié au contexte, les erreurs peuvent se manifester de différentes façons. L'illustre *vous* de politesse par exemple, ou plutôt, le manque de distinction entre le *tu* et le *vous*. Les élèves en immersion semblent insister pour utiliser le *tu* au lieu du *vous* de politesse. La politesse étant relative d'une société à l'autre, des erreurs de ce genre dénotent un manque de compétences sociolinguistiques chez les élèves. Également, le choix de mots de vocabulaire et la forme du discours semblent parfois inappropriés aux contextes. Par exemple, on ne s'adresse pas au Premier ministre comme on s'adresse à son meilleur ami. Le vocabulaire et le discours lui-même prennent des formes différentes selon le degré de familiarité entre les interlocuteurs et le contexte dans lequel ils se trouvent. Il faut pouvoir ajuster son niveau de langue à des situations variées comme, par exemple, une entrevue télévisée, un bulletin de nouvelles, un téléroman, une pièce de théâtre, une discussion avec la directrice, une conversation avec ses parents ou une conversation entre amis.

Comme Vignola (1995) le signalait, l'enseignant doit tenir compte du contexte dans lequel la communication prend place :

> Ainsi, on n'exigera pas que les apprenants parlent de la même façon lors d'une simulation d'entrevue à la télévision et pendant une conversation avec un autre élève de la classe. À titre d'exemple, il sera jugé grave sur le plan linguistique pendant un jeu de rôle présentant une entrevue à la télévision entre la journaliste

> et un personnage célèbre de ne pas utiliser le vouvoiement. L'enseignant doit garder en tête que chaque registre a sa norme et que le meilleur registre est celui qui est adapté au contexte dans lequel on se retrouve afin de permettre que la communication se fasse sans accroc. (p. 39)

L'enseignant doit informer ses élèves des différences de contextes. Il peut initier de véritables discussions avec eux sur l'emploi de la langue dans différents contextes d'utilisation.

L'aisance avec laquelle une personne s'exprime reflète son niveau de familiarité avec la langue. Vu la complexité de la langue française, les expériences scolaires ne sont peut-être pas suffisantes pour vraiment la maîtriser. De toute façon, peut-on parfaitement maîtriser une langue seconde? On peut certainement souhaiter y parvenir avec beaucoup d'investissement personnel et de motivation; ce qui n'est pas toujours le cas pour tous les élèves en immersion. Mais pour ceux qui s'en donnent la peine, j'ai vu des perles, de véritables perles cette fois, émerger des programmes d'immersion.

C. Mise en perspective de la notion d'erreur

La description détaillée des erreurs possibles en immersion peut sembler un peu négative et déprimante. À ce point-ci, une mise en perspective de la notion d'erreur s'impose. Après tout, si les élèves en immersion ne commettaient jamais d'erreurs, que viendraient-ils faire à l'école?

À noter d'abord, les différences entre les fautes et les erreurs. Les fautes dénotent un manque ou un lapsus dans la production de formes connues d'un système langagier par les élèves. Elles sont dues à des facteurs comme la fatigue ou l'inattention et elles

relèvent de la performance. Elles apparaissent autant en langue maternelle qu'en langue seconde. Les erreurs, par contre, résultent de l'interlangue; ce système à partir duquel les élèves fonctionnent en langue seconde. Elles ne sont pas dues au hasard et ne constituent pas des événements isolés. Elles sont systématiques. Elles relèvent de la compétence transitoire des élèves en langue seconde.

Dans la pratique de ses activités journalières, dans les jeux comme dans les sports préférés d'un enfant, il est normal qu'il se trompe de temps en temps. Les erreurs qu'il commet lui servent de tremplin pour apprendre, s'améliorer et se dépasser lui-même. Les erreurs en immersion sont comme une fenêtre sur un système en développement. Elles indiquent où l'élève se situe et les difficultés qu'il rencontre. Elles fournissent une preuve comme quoi il y a bel et bien un apprentissage; elles prouvent qu'il y a des connaissances antérieures sur lesquelles l'élève se base. Un élève qui n'apprend rien ne fait pas d'erreur. Mais un élève qui prend des risques, fait naturellement des erreurs, et éventuellement, apprend de ses erreurs. Les erreurs sont donc indispensables à l'apprentissage, comme Astolfi (1997) mentionnait dans L'erreur, un outil pour enseigner :

> L'erreur est dans la vie quotidienne d'une affligeante banalité et le bon sens n'hésite pas à répéter qu'il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas… Dans bien des activités qu'ils pratiquent, du sport aux jeux électroniques, les jeunes la considèrent d'ailleurs comme source de défis, comme objet de compétitions amicales et passionnées, comme occasion de dépassement de soi. Sans doute parce qu'ils ressentent qu'ils apprennent quelque chose de plus à l'occasion de chaque essai qu'ils tentent. (p. 7)

Quoique cet auteur ne fasse pas référence aux méthodologies propres à l'immersion, il remet en question la conception négative de l'erreur pour la replacer, de façon inspirante et positive, au coeur des apprentissages. Il avance que l'erreur n'est pas le résultat d'un mauvais apprentissage ni d'un mauvais enseignement mais bien une chance d'apprentissage. Il suggère de considérer l'erreur comme une preuve qu'il y a, en effet, un apprentissage en cours. C'est une difficulté à surmonter, un risque à prendre, un problème à résoudre et un signe de progrès dans l'appropriation des connaissances. Vues de cette façon, les erreurs prennent une toute autre dimension. Et pour mieux les éliminer, elles doivent se manifester et même être encouragées à se manifester. Astolfi (1997) se base sur les modèles pédagogiques constructivistes qui accordent à l'erreur un statut très positif. « Entendons-nous bien : le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître—voir même quelquefois les provoquer—si l'on veut réussir à les mieux traiter » (p. 15).

Dans la même ligne de pensée, Froc (1995) souligne que les erreurs « in the French immersion classroom should be regarded positively in that they are an essential part of the trial and error stage in the acquisition of a second language » (p. 713).

Les erreurs représentent donc une étape et un cheminement dans le développement de la langue seconde de l'élève. Il apprend puisqu'il fait des erreurs. Comme dans les jeux, les erreurs sont tout à fait permises puisqu'elles lui donnent la chance de développer des stratégies pour faire de nouveaux apprentissages. De cette façon, l'apprentissage est beaucoup plus significatif parce que l'élève est actif dans son apprentissage. Le rôle de l'enseignant est de l'aider à repérer les erreurs et de l'assister

dans l'assimilation et l'application de ses connaissances nouvellement acquises. Pour ce faire, comme on le verra dans la prochaine section, l'enseignant peut utiliser différentes stratégies pour tenter d'éliminer les erreurs qu'il aura sélectionnées.

I. DÉMARCHE D'INTERVENTION POUR REMÉDIER AUX ERREURS ORALES DES ÉLÈVES EN IMMERSION : L'A.P.A. DES PRODUCTIONS ORALES

Comme suggéré par Astolfi, l'erreur est un foyer d'apprentissage. Elle est un phénomène tout à fait normal dans l'apprentissage de quoi que ce soit. L'apprentissage d'une langue n'y fait pas exception. Comme mentionné dans la section précédente, l'apprentissage d'une langue, maternelle ou seconde, ne se fait pas sans commettre d'erreurs. C'est la façon dont les erreurs sont traitées par l'enseignant qui importe. En effet, sa façon de procéder peut entraîner ou entraver l'apprentissage de la langue seconde chez ses élèves. Elle peut avoir des répercussions sur le goût d'apprendre, le goût du risque et la confiance de ceux-ci, alors que ces trois conditions sont essentielles à tout apprentissage d'une langue seconde. Il est donc important de savoir ce que l'on fait quand on corrige. Il faut réagir d'une façon appropriée aux erreurs occasionnées par l'interlangue. Mais il semble y avoir une certaine confusion quant à la correction des erreurs. Comme le dit Calvé (1992), il paraît que :

> Selon certaines observations effectuées en salle de classe, il règne une assez grande incohérence dans la façon dont les enseignants réagissent en général aux erreurs des étudiants. Ainsi, selon, entre autres, Fanselow (1977), Swain et Carroll (1987) et Swain et Lapkin (1989), il semble que les enseignants corrigent

toujours certaines erreurs et jamais d'autres (celles pour lesquelles ils connaissent la règle?), toujours certains étudiants et jamais d'autres (ceux qui « répondent » bien à la correction?), corrigent certaines erreurs dans des contextes mais pas dans d'autres, n'assurent que très peu de suivi dans la correction et utilisent, soit toujours la même technique, soit plusieurs techniques mais sans aucun critère apparent quant à leur choix. (p. 465)

C'est, selon Calvé, l'état de la situation en salle de classe quant à la correction des erreurs à l'oral. Ces observations sont-elles fondées? Est-ce qu'en effet, les enseignants corrigent seulement certaines erreurs, « celles pour lesquelles ils connaissent la règle » et cela, seulement dans certains contextes? Est-ce que leurs stratégies d'intervention sont complètement aléatoires? C'est-à-dire, est-ce qu'ils utilisent, au hasard, une ou plusieurs stratégies de correction des erreurs, sans raison pour justifier leur utilisation? Enfin, est-ce qu'ils n'assurent, en effet, que très peu de suivi dans la correction? L'incohérence de cette situation et mes propres questions face à la correction des erreurs en production orale m'ont amenée à faire une revue de littérature pour tenter d'y voir plus clair. D'après cette revue, et toujours selon Calvé (1992), la question ne semble pas être : « Corriger ou ne pas corriger? » (p. 458). Entre *tout* corriger, chose impossible, et *ne pas* corriger, espérant que les erreurs disparaissent d'elles-mêmes, il y a une marge. La question est plutôt de savoir : Quoi corriger, comment corriger et que faire après?

Je me suis donc inspirée de quelques auteurs, Calvé (1992), Cyr (1997), Lyster (1994), Lyster et Ranta (1997), Obadia (1981) et Vignola (1995), pour élaborer une démarche d'intervention pour remédier aux erreurs orales des élèves en immersion qui va tenter de répondre à ces trois questions. Cette démarche est illustrée dans un tableau en

Annexe A. Elle comprend des composantes qui structurent la démarche dans le temps, des composantes qui décrivent les étapes de la démarche et des composantes qui déterminent les conditions essentielles de la démarche.

J'aimerais attirer l'attention sur l'articulation de l'ensemble des composantes de ce tableau, en commençant d'abord par celles qui structurent la démarche dans le temps. Le titre de la démarche inclut un sigle qui se répète à plusieurs reprises dans la démarche : l'**A.P.A.** des productions orales. Les productions orales sont divisées en trois temps soit, **Avant**, **Pendant** et **Après** la communication orale : l'**A.P.A.** de la communication. J'associe ces étapes aux feux de circulation. Pourquoi pas? Cyr (1997) a bien affirmé qu'apprendre une langue seconde « suit les mêmes phases que tout autre apprentissage, que ce soit faire une omellette, conduire une auto ou piloter un avion » (p. 27). J'utilise donc une analogie aux feux de circulation pour présenter cette démarche. En effet, une lumière rouge indique **Arrêter**, une lumière jaune, **Patienter**, et une lumière verte, **Avancer** : c'est l'**A.P.A.** des feux de circulation. Ces composantes marquent simplement les trois temps de la démarche et ne seront pas décrites davantage dans les sections qui suivent.

Ensuite, il y a les composantes qui décrivent les étapes de la démarche, c'est l'**A.P.A.** des enseignants, et cela comprend aussi trois étapes : **Analyser**, **Procéder** et **Anticiper**. L'enseignant doit **analyser** les erreurs à corriger selon certains **critères de sélection des erreurs (Quoi corriger?)**. Il doit **procéder** à la correction des erreurs en utilisant des **stratégies de correction (Comment corriger?)** efficaces en relation avec les **types d'erreurs** commises. Il doit également **anticiper** les erreurs afin d'y remédier,

en offrant un **renforcement** des acquis, en assurant un **suivi** de la correction et en faisant de la **prévention (Que faire après?)** à l'aide de supports variés.

Finalement, il y a les composantes qui déterminent les conditions essentielles de la démarche. Cette démarche propose, en effet, une **correction sélective**, une **correction systématique** et une **correction suivie** des erreurs à l'oral. Cette correction doit se faire **selon le niveau** des élèves, et cela, **sans interrompre la communication**. Et pour que les élèves soient encouragés à communiquer oralement, cette démarche doit se dérouler dans un **climat positif** : c'est le support des feux de circulation, ce qui rend la démarche possible.

Vous trouverez, dans ce qui suit, des explications détaillées des composantes qui décrivent les étapes de la démarche et de celles qui en déterminent les conditions essentielles.

A. Critères de sélection des erreurs (Quoi corriger?)

Il est impossible et inutile de tenter de tout corriger dans les productions orales. Il faut donc être sélectif dans le choix des erreurs à corriger. Entre autres, Calvé (1992) et Vignola (1995) semblent s'entendre sur les erreurs à sélectionner pour la correction. Cette sélection paraît être basée sur le risque d'enracinement de certaines habitudes ou erreurs. Donc, par ordre de priorité, il faut prêter une attention particulière aux critères de sélection suivants : erreurs qui se répètent souvent, qui mettent en danger la communication, qui requièrent de nouvelles formes linguistiques, qui irritent l'interlocuteur et qui portent sur ce qui a déjà été enseigné.

1. Erreurs qui se répètent souvent

Ce sont les erreurs de haute fréquence. Celles qui apparaissent régulièrement et systématiquement dans plusieurs contextes, et qui risquent de ce fait, de se fossiliser (problème de la permanence des erreurs). Ces erreurs sont prévisibles, tenaces et bien connues. C'est le cas des erreurs d'aspect linguistique définies plus haut : erreurs de formulations spontanées, erreurs interlinguales et erreurs intralinguales, telles que : *Je suis fini. Je suis froid.* ou *Sur vendredi...*

2. Erreurs qui mettent en danger la communication

Ce sont les erreurs qui font qu'un message est trop vague pour être compris par l'interlocuteur. Elles se situent souvent au niveau du lexique, c'est-à-dire des mots de vocabulaire qui restent à acquérir par l'élève, et au niveau d'une mauvaise prononciation qui rend le message incompréhensible. C'est également le cas des erreurs d'aspect linguistique, comme : *Elle a mis son pied dans sa bouche.* ou *Je sais toi.*

3. Erreurs qui requièrent de nouvelles formes linguistiques

Ce sont les erreurs qui donnent signe d'un besoin immédiat de formes linguistiques, des expressions, encore inconnues de l'élève. C'est, encore une fois, le cas des erreurs d'aspect linguistique, telles que : *C'est la fille que j'ai parlé avec. Dans la 5e année, j'ai pris lui à ma maison.* ou *C'est qu'est-ce que je veux faire.*

4. Erreurs qui irritent l'interlocuteur

Ce sont les erreurs qui risquent de choquer ou d'irriter l'interlocuteur. Les erreurs persistantes de genre ou le manque de distinction entre le *tu* et le *vous* de politesse semblent choquer certains interlocuteurs francophones. De même, parler avec une lenteur excessive ou utiliser un niveau de langue inapproprié au contexte et au degré de familiarité entre les interlocuteurs semblent irriter ces derniers. C'est le cas des erreurs d'aspects linguistique et sociolinguistique, comme par exemple : *Un beau maman.* ou *Vous avez volé des pommes, tu as mal fait!* (mélange *tu/vous*).

5. Erreurs qui portent sur ce qui a déjà été enseigné

Ce sont les erreurs qui font ou qui ont déjà fait l'objet d'une leçon. Ce qui a déjà été enseigné à l'oral devrait attirer l'attention de l'enseignant et être corrigé dans des exercices subséquents. C'est le cas des erreurs d'aspects linguistique et sociolinguistique, comme par exemple, si une leçon antérieure portait sur les liaisons faites à l'oral avec les *t* et les *s* devant les mots commençant par une voyelle : *Elles sont~amies ensemble.* et *Elles sont de bonnes~amies.*, ce doit être ces erreurs qui reçoivent l'attention. De même, si le but d'une activité est de pratiquer la conjugaison au passé composé des verbes de DR. MRS. VANDERTRAMP employés avec l'auxiliaire être, ce doit être ces erreurs qui reçoivent l'attention.

Pour les autres erreurs, celles que l'enseignant n'a pas sélectionnées pour la correction, il vaut mieux les ignorer et les tolérer. Dans ce cas, l'enseignant peut offrir les formes correctes sans toutefois obliger l'élève à les reproduire ni à les maîtriser. Il doit faire appel à son jugement et à son expérience quand il s'agit des types d'erreurs

qu'il choisit de corriger ou d'ignorer. Il ne peut pas et ne doit pas tout corriger. La correction doit être sélective. Une fois les erreurs sélectionnées pour la correction, il peut utiliser les stratégies décrites dans les prochaines sections.

B. Stratégies de correction (Comment corriger?)

Selon Calvé (1992), Herron (1981) et Vignola (1995), qui font eux-mêmes référence à d'autres auteurs, les stratégies de correction des erreurs considérées comme étant les plus efficaces sont, par ordre d'importance, l'auto-correction, la correction par les pairs et les corrections de l'enseignant indirecte et directe. Cet ordre de priorité semble être basé sur l'implication intellectuelle et la participation active de l'élève dans le processus de correction. Ainsi, quand on mentionne l'auto-correction et la correction par les pairs, on fait référence à une intervention quelconque de l'enseignant qui vient encadrer et susciter l'auto-correction et la correction par les pairs.

L'auto-correction est la technique jugée la plus efficace pour la correction des erreurs. Il s'agit ici de l'auto-correction encadrée par l'enseignant. Elle représente le plus haut degré d'autonomie. Quand un élève arrive à s'auto-corriger, c'est qu'il part de ce qu'il sait déjà. Il puise dans ses propres connaissances langagières. Il réfléchit sur la langue. Il fait des hypothèses, les vérifie et les révise. Il fait des inférences sur la langue puis emmagasine ses déductions dans sa mémoire à long terme. Pour s'auto-corriger, l'élève ne peut se contenter d'être passif, il doit s'impliquer activement dans le processus de correction.

La correction par les pairs, toujours encadrée par l'enseignant, est également une façon très efficace pour corriger les erreurs. Les élèves semblent très réceptifs à la

correction par les pairs, probablement parce qu'elle est moins menaçante ou redoutée que la correction de l'enseignant proprement dite. L'engagement actif des élèves et les processus mentaux tels que décrits dans l'auto-correction s'appliquent également à la correction par les pairs. Les élèves sont très compétents pour s'enseigner entre eux et ce phénomène doit être encouragé. La correction par les pairs favorise un partage des connaissances entre les élèves. Peut-être qu'un élève n'a jamais été exposé à telle ou telle forme linguistique, et c'est pour cela qu'il commet une erreur particulière. Mais son voisin a peut-être déjà été exposé a cette erreur, connaissance qu'il partage avec le premier élève, et ce dernier apprend des erreurs de son voisin. Il se produit un échange des expériences des élèves; les uns profitent des expériences des autres et vice versa. Une citation de Lyster (1994), dans son article sur la négociation de la forme, illustre bien les propos sur l'auto-correction et la correction par les pairs. Il mentionne que « les élèves en immersion, au niveau de la huitième année, partagent entre eux suffisamment de connaissances linguistiques pour se corriger eux-mêmes et corriger les autres au moyen de la négociation, à condition d'être suffisamment encouragés à le faire » (p. 460).

L'auto-correction et la correction par les pairs doivent être encouragées par l'enseignant. Ses interventions doivent donc encadrer les élèves dans ce processus actif de correction. Aussi, l'importance de garder la fluidité de la communication tout en encourageant la participation active de l'élève ne saurait être trop accentuée dans les stratégies de correction qui suivent.

Les résultats d'une recherche menée par Lyster et Ranta (1997) ont été considérés pour élaborer plus en détails les stratégies de correction de l'enseignant. Deux catégories ont donc été créées pour les corrections de l'enseignant : la correction

immédiate (sur le vif) et la correction différée (remise à plus tard). La correction immédiate (sur le vif), se divise en deux sous-catégories : la correction immédiate indirecte (fournir des indices) et la correction immédiate directe (fournir les mots, les formes), pour y inclure les stratégies que Lyster et Ranta ont définies dans leur recherche.

Il importe de rappeler ici que l'enseignant ne doit pas tenter de tout corriger mais qu'il doit d'abord identifier les erreurs selon les cinq critères de sélection mentionnés plus haut. Encore une fois, ces critères englobent les erreurs qui se répètent souvent, celles qui mettent en danger la communication, celles qui requièrent de nouvelles formes linguistiques, celles qui irritent l'interlocuteur et, finalement, celles qui portent sur ce qui a déjà été enseigné. C'est à l'enseignant de déterminer si l'élève aurait pu éviter une certaine erreur et si c'est le moment de lui enseigner la forme correcte. Ensuite, plusieurs stratégies s'offrent à l'enseignant. Il est d'ailleurs recommandé de varier les stratégies utilisées dans la correction des erreurs mais la correction doit se faire de façon systématique quand une erreur a été sélectionnée pour la correction. La correction de l'enseignant peut être immédiate (sur le vif) ou différée (remise à plus tard).

1. Correction immédiate (sur le vif)

Une fois que l'enseignant a décidé de corriger une erreur, il doit décider s'il est nécessaire d'intervenir tout de suite (sur le vif) ou plus tard. En général, les erreurs correspondant aux cinq critères de sélection mentionnés plus haut requièrent une correction immédiate, sauf dans le cas de quelques situations qui se prêtent mieux à une correction différée. Ces situations seront mentionnées dans la catégorie de la correction différée.

Le principe de l'engagement actif des élèves reflété par l'emploi de processus mentaux tels que décrits dans l'auto-correction et la correction par les pairs s'appliquent ici, et les corrections sont encadrées par l'enseignant. L'enseignant veut, en effet, promouvoir l'auto-correction et la correction par les pairs. Pour ce faire, il peut utiliser les stratégies de correction immédiate indirectes et directes suivantes. Suite à une erreur et à l'utilisation d'une de ces stratégies, il doit accorder aux élèves un certain temps d'hésitation, afin qu'ils aient le temps de réfléchir en vu de s'auto-corriger. Ce temps de réaction avant de produire une réponse devrait être supérieur à 2 secondes. Les quatre stratégies de correction immédiate indirectes et les deux stratégies de correction immédiate directes qui suivent, ont été tirées de la recherche de Lyster et Ranta (1997) et ont été placées, selon les résultats de cette recherche, par ordre d'efficacité.

a. Correction immédiate indirecte (fournir des indices)

La correction immédiate indirecte est caractérisée par différents types d'indices fournis par l'enseignant. L'enseignant ne fournit pas les réponses, il guide la correction en donnant de l'information sur les erreurs commises afin de donner la chance aux élèves de se corriger eux-mêmes. Suite à une erreur, des indices sont offerts par l'enseignant pour promouvoir l'auto-correction et aussi la correction par les pairs. Ceci est possible seulement si les élèves possèdent déjà un certain niveau de compétences linguistiques et une connaissance de la métalangue grammaticale. Les types d'indices fournis par l'enseignant caractérisent à leur tour ou définissent les quatre stratégies de correction immédiate indirectes. Il s'agit de la rétroaction métalinguistique, l'incitation, la répétition et la demande de clarification.

- **Rétroaction métalinguistique**

La rétroaction métalinguistique nécessite un commentaire ou une question de la part de l'enseignant sur la nature d'un énoncé fautif d'un élève, sans toutefois lui fournir la réponse. L'enseignant peut, par exemple, indiquer la nature d'une erreur. Il peut fournir le genre s'il entend une erreur de genre ou fournir une définition s'il entend une erreur lexicale. Supposons qu'un élève dise *le école*. L'enseignant peut lui indiquer la nature de l'erreur en disant *École est féminin, mais est-ce qu'on dit la école?*. Aussi, l'enseignant peut tout simplement mentionner : *Il y a une erreur. Peux-tu trouver l'erreur?*.

- **Incitation**

L'incitation implique la production de la réponse par l'élève. L'enseignant peut, par exemple, formuler une phrase à trou que l'élève doit compléter. Supposons qu'un élève dise *Je rentre à ma maison.* L'enseignant peut reprendre le début de l'énoncé de l'élève en faisant une pause à l'endroit où l'élève doit se corriger : *Je rentre à...(la) maison.* ou *Je rentre...(chez moi).* Ou bien, l'enseignant peut questionner, sans oui ou non comme réponse, pour inciter l'élève à produire la réponse : *Comment dit-on cela en français?*.

- **Répétition**

La répétition est une stratégie où l'enseignant fait référence à une erreur en l'isolant et en l'accentuant par l'intonation. Si par exemple un élève dit *Je suis 13 ans.*

L'enseignant peut répéter l'erreur en l'isolant, puis en l'accentuant de la voix :

SUIS… Je SUIS 13 ans?

- **Demande de clarification**

La demande de clarification suppose que l'enseignant indique clairement qu'il y a une erreur et demande de clarifier un énoncé incompréhensible ou incorrect. Par exemple, si un élève dit *Ça regarde comme….* Dans ce cas, l'enseignant peut répliquer : *Je ne comprend pas. Peux-tu me donner un autre exemple?* ou *Pardon, qu'est-ce que tu veux dire par ça regarde comme…?*

Les quatre stratégies précédentes sont efficaces pour la correction des erreurs d'aspect linguistique. Elles peuvent s'appliquer à plusieurs types d'erreurs : aux erreurs grammaticales morphologiques : genre, nombre, temps verbal; aux erreurs grammaticales syntaxiques : ordre des mots, place, usage ou absence des pronoms, des conjonctions, des prépositions, des adverbes, des adjectifs…; aux erreurs lexicales : lexèmes de base, mots de vocabulaire, expressions idiomatiques calquées de l'anglais; ou aux erreurs phonétiques : prononciation.

b. Correction immédiate directe (fournir les mots, les formes)

Contrairement à la correction immédiate indirecte, caractérisée par différents types d'indices fournis par l'enseignant sur les erreurs commises, la correction immédiate directe est caractérisée par le fait de fournir les mots de vocabulaire ou les formes linguistiques corrects. L'enseignant doit avoir recours aux deux stratégies suivantes, la correction explicite et la correction implicite, aussi appelée l'écho, quand les mots ou les

formes sont inconnus de ses élèves. Cependant, ces deux stratégies sont considérées comme étant relativement peu efficaces car l'élève peut recevoir passivement cette information et ne pas nécessairement réagir à ce qu'il entend. La correction explicite et la correction implicite ou l'écho encouragent moins l'auto-correction et la correction par les pairs.

- **Correction explicite**

En ce qui a trait à la correction explicite, l'enseignant fournit le mot de vocabulaire ou la forme linguistique exacts en indiquant que l'énoncé de l'élève est incorrect. Si, par exemple, un élève dit *Le monsieur qui répare les souliers.* L'enseignant peut indiquer que l'énoncé de l'élève contenait une erreur en introduisant le mot de cette façon : *Oh, tu veux dire le cordonnier.* ou *Tu devrais dire le cordonnier.*

- **Correction implicite ou écho**

La correction implicite ou l'écho amène l'enseignant à répéter ce qu'un élève a dit avec les erreurs en moins ou à traduire pour lui. En effet, l'enseignant peut reformuler l'énoncé d'un élève sans les erreurs. Par exemple, si un élève dit *Je sais toi.*, l'enseignant peut mentionner directement, sans plus d'introduction, *Je te connais.* Ou encore, l'enseignant peut traduire l'énoncé d'un élève. Par exemple, un élève dit *Un computer…* et l'enseignant traduit pour lui *Un ordinateur…*

Malgré que cette stratégie est de loin la plus utilisée par les enseignants, elle est la moins efficace, et cela, pour deux raisons. Premièrement, selon Calvé (1992), l'élève risque de penser que ses énoncés sont sans valeur : « Il va répéter de toute façon, et

mieux que moi, ce que je vais dire » (p. 468). Toujours selon Calvé, les enseignants devraient utiliser avec réserve cette stratégie de « perroquets améliorés » (idem). Deuxièmement, selon Lyster et Ranta (1997), de nombreux chercheurs « have questioned whether the modifications entailed in recasts are perceptible to learners » (p.57). En effet, la reformulation par l'enseignant n'est pas une réplique exacte de l'énoncé de l'élève et celui-ci peut ne pas déceler les modifications surtout que, dans d'autres circonstances, l'enseignant répète ses énoncés bien formulés pour lui offrir un renforcement positif. Cela crée donc une situation ambiguë pour l'élève.

Néanmoins, la correction explicite et la correction implicite ou l'écho, comme pour les quatre stratégies de correction immédiate indirectes, peuvent être utilisées pour les erreurs grammaticales et lexicales, mais cela, avec plus ou moins de succès. Elles peuvent cependant aussi être utilisées avec beaucoup de succès pour introduire et modeler phonétiquement du nouveau vocabulaire. Elles sont donc efficaces, elles aussi, pour la correction des erreurs d'aspect linguistique.

2. Correction différée (remise à plus tard)

Comme mentionné plus haut, une fois que l'enseignant a décidé de corriger une erreur, il doit décider s'il doit intervenir sur le vif (correction immédiate) ou plus tard (correction différée). En général, les erreurs définies par les cinq critères de sélection ci-dessus énumérés requièrent une correction immédiate, sauf pour quelques situations qui se prêtent mieux à une correction différée. Ces situations sont dans les cas d'erreurs systématiques produites par tout un groupe d'élèves et dans les cas d'erreurs qui nécessitent des explications détaillées ou des exercices méthodiques. La correction de

ces erreurs exige une certaine préparation qui ne peut être improvisée et exécutée sur-le-champ, au moment de leur production car cela risquerait d'interrompre la communication. Par conséquent, il vaut mieux les prendre en note et remettre à plus tard leur correction. Cette correction différée, orchestrée par l'enseignant, consiste en une leçon.

- **Leçon**

La leçon est une présentation planifiée par l'enseignant sur une notion linguistique ou sociolinguistique qui s'avère problématique pour les élèves. Il présente cette leçon quand il croit que les élèves pourraient, à l'avenir, éviter telle ou telle erreur et que le moment est venu de leur enseigner la forme correcte. L'enseignement peut se faire par le biais d'une leçon sur une règle de grammaire, par exemple, mais la leçon peut également inclure des exercices, des jeux ou des activités. Les trois activités suivantes, Activité sociolinguistique, Activité d'apprentissage coopératif et Activité d'approche Jigsaw, sont des exemples d'activités structurées qui pourraient être intégrées à des leçons ou même prendre la forme de leçons.

L'activité sociolinguistique qui suit (voir tableau 2) encourage les élèves à produire des énoncés appropriés aux contextes. Lyster (1994, p. 451), dans son article sur la négociation de la forme, suggère plusieurs activités analytiques intéressantes, dont la suivante qui pousse les élèves à produire des énoncés plus précis et plus appropriés au contexte. Dans cette activité, les traits sociostylistiques de la langue sont analysés dans des mises en situation.

Tableau 2 : Activité sociolinguistique

Dans les deux contextes suivants, essaie de suggérer une réplique plus vraisemblable :

Contexte1 : Un garçon au lit; sa mère est inquiète.

Comment te sens-tu mon petit chou?

L'agonie se dissipe, Madame. Merci de votre tendre requête.

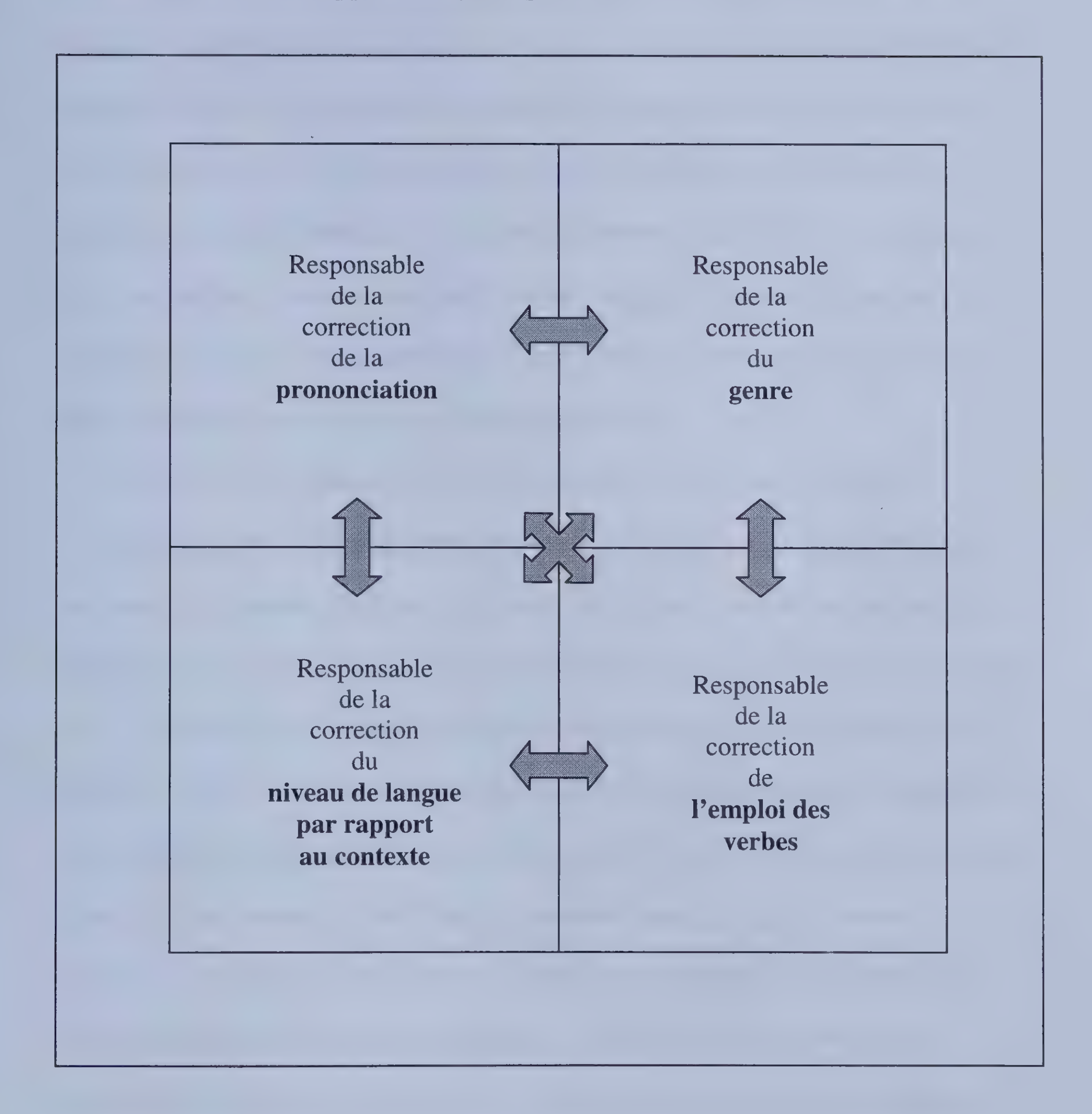
Contexte 2 : Une patronne à son bureau; un employé lui fait face.

Je vous autorise à prendre votre après-midi, mais soyez là demain sans faute.

Merci ma chérie! Salut!

L'activité d'apprentissage coopératif qui suit (voir tableau 3) est initiée par l'enseignant mais elle consiste en un véritable travail d'équipe où la correction par les pairs est à l'honneur. Cette activité, inspirée d'une activité de Lyster (1994, p. 456), a pour but d'améliorer la qualité du français à l'oral. Suite à l'enregistrement d'un message sur magnétophone, on assigne à chaque membre d'une équipe une tâche particulière de correction en ré-écoutant le message. Un élève peut être chargé de la correction de la prononciation, et les trois autres, respectivement, du genre, de l'emploi des verbes, du niveau de langue par rapport au contexte du message. Cette correction collective encourage le partage des connaissances entre les élèves.

Tableau 3 : Activité d'apprentissage coopératif



Dernièrement, une activité d'approche Jigsaw, jointe en Annexe B au présent document, peut, elle aussi, être initiée par l'enseignant en encourageant la coopération entre les élèves dans des groupes de travail. L'approche Jigsaw est, en fait, dérivée de l'apprentissage coopératif et ces deux modèles ont en commun l'assignation de tâches.

Cette activité, également inspirée d'une activité de Lyster (1994, p. 465), a pour but d'analyser les différences entre le style oral soutenu, le style oral neutre et le style oral familier du français. Au cours de cette activité, les membres d'un groupe d'origine se séparent pour se joindre à des groupes d'experts dans un domaine particulier. Ils deviennent alors, experts en style oral soutenu, experts en style oral neutre ou experts en style oral familier, pour ensuite revenir dans leur groupe d'origine et partager leurs connaissances dans leur domaine d'expertise. Ce travail collectif encourage, lui aussi, le partage des connaissances pour la correction entre élèves.

La correction différée est utile pour la correction d'erreurs sélectionnées, commises par plusieurs élèves et pour celles qui requièrent des explications détaillées ou des exercices structurés, et qui, si corrigées sur le vif, interrompraient la communication. Elle couvre donc les erreurs d'aspect linguistique et les erreurs d'aspect sociolinguistique.

L'enseignant doit constamment prendre des décisions sur les stratégies à utiliser pour la correction des erreurs à l'oral. Ses décisions doivent être basées sur son intérêt de faire participer activement les élèves dans le processus de correction sans interrompre la communication en cours. Pour ce faire, il lui faudra trouver un équilibre entre la négociation du sens, dans l'émission de messages, et la négociation de la forme, dans la formulation d'énoncés clairs et appropriés aux contextes. Il doit être sensible aux frustrations des élèves et il ne doit jamais les interrompre quand ils tentent péniblement de s'exprimer. Il doit donc tolérer plus d'erreurs durant les exercices de communication et réserver les corrections fréquentes pour les exercices structurés de pratique de la grammaire.

C. Renforcement, suivi et prévention (Que faire après?)

Si certaines erreurs sélectionnées persistent, même après avoir utilisé les différentes stratégies de correction, l'enseignant doit revenir en arrière et recourir à ces mêmes stratégies pour tenter de remédier à ces erreurs. Comme Cyr (1997) mentionnait au sujet des stratégies d'apprentissage : « ils [les élèves] vont persister [à faire des erreurs] mais vous allez <u>insister</u> plus longtemps qu'ils vont persister » (p. 31).

Ce qui importe à ce stade-ci de la démarche, c'est de renforcer et de suivre les apprentissages. Il importe également d'essayer de prévenir la production de certaines erreurs qui pourraient survenir. Pour ce faire, l'enseignant peut avoir recours à plusieurs types de supports. Je me suis inspirée du document d'Obadia (1981) sur les procédés de prévention ou de correction de fautes orales en immersion, pour élaborer ces types de supports. Ils incluent des supports verbaux, des supports visuels, des supports auditifs, des supports manipulatifs et des supports humoristiques.

1. Supports verbaux

À cette étape, l'enseignant peut avoir recours aux supports verbaux pour assurer un suivi. Une simple reconnaissance verbale, un renforcement verbal positif à la suite d'une auto-correction réussie d'un élève peut être tout ce dont l'élève a besoin pour décider d'emmagasiner l'information. La mention *C'est bien, Paul, tu as changé <u>le plus bon</u> pour <u>le meilleur</u>. Excellent!* peut être très valorisante pour l'élève. Également, les jeux de rôles sont d'excellentes occasions d'expérimenter avec des productions orales de toutes sortes.

2. Supports visuels

L'enseignant peut également se servir de supports visuels. Il peut notamment utiliser des acétates, des images et des affiches qui illustrent les formes linguistiques sélectionnées. Ces supports peuvent avoir été fabriqués par les élèves eux-mêmes, lors d'un concours d'affiches, par exemple. Quand un élève commet une des erreurs illustrées, l'enseignant n'a qu'à pointer l'illustration; voilà une intervention faite sans interrompre la communication. Il y a aussi les cartes-éclairs qui font pratiquer l'emploi de formes linguistiques particulières, comme par exemple, la différence entre *je sais* et *je connais* employés dans différentes situations. L'enseignant peut également préparer des grilles de correction contenant les types d'erreurs les plus fréquents, tels que la place du pronom ou le choix de l'auxiliaire.

3. Supports auditifs

Il y a également des supports auditifs, par exemple, l'enregistrement d'une conversation sur cassette ou l'enregistrement d'un jeu de rôles sur vidéo. Le vidéo procure un support auditif et aussi visuel. On pourrait enregistrer les activités orales sur vidéo ou sur cassette dans le but de se concentrer sur le message. Plus tard, en s'écoutant, les élèves peuvent s'attarder sur la forme du message et se corriger mutuellement. L'enseignant peut également utiliser la chanson et les exercices de répétition car ils sont d'excellents moyens pour acquérir des automatismes sur le genre des noms ou sur des expressions de toutes sortes.

4. Supports manipulatifs

On peut aussi utiliser des supports manipulatifs, comme les jeux, pour l'acquisition d'automatismes. Apprendre par l'entremise du jeu peut être très agréable car l'élève n'a pas l'impression qu'il apprend, il a l'impression de s'amuser. Encore une fois, ces jeux peuvent être fabriqués par les élèves et pour les élèves.

5. Supports humoristiques

Finalement, l'enseignant peut se servir de supports humoristiques. Il peut se servir de son propre sens de l'humour et du sens de l'humour de ses élèves pour profiter des situations comiques occasionnées par l'emploi de la langue ou des erreurs commises par les élèves. Un élève mentionne, par exemple, *Je voyage sur l'autobus*. L'enseignant peut lui demander des précisions, en mimant l'action, à savoir si, vraiment, il voyage *SUR* l'autobus. Ici, l'élève ne doit surtout pas avoir l'impression que l'enseignant se moque de lui ou déprécie sa langue maternelle d'aucune façon. L'enseignant doit seulement attirer l'attention sur le sens cocasse de la situation.

L'utilisation des supports précédents vient non seulement renforcer les apprentissages en assurant un suivi à la correction des erreurs, mais peut également être considérée comme un moyen de prévention des erreurs. Pour remédier à certaines erreurs, il faut s'y attaquer de front, systématiquement, et les activités d'acquisition d'automatismes sont de bonnes techniques de prévention. Comme mentionné plus haut, cette phase de la démarche se doit d'assurer une correction suivie des erreurs.

Comme illustrées dans le tableau en Annexe A, les composantes qui décrivent les étapes de la démarche d'intervention, mentionnées jusqu'ici, sont regroupées sous le sigle

de l'**A.P.A.** des enseignants : **analyser** les erreurs selon les critères de sélection, **procéder** à la correction à l'aide de stratégies appropriées aux **types d'erreurs** et **anticiper** un renforcement, un suivi et une prévention des erreurs. Mais la correction des erreurs à l'oral doit également considérer d'autres éléments présents dans le tableau : correction sélective, correction systématique, correction suivie, selon le niveau, sans interrompre la communication et climat positif. Ce sont les composantes qui déterminent les conditions essentielles de la démarche.

En effet, la démarche d'intervention se résume ainsi : la correction doit être **sélective**, basée sur les cinq critères de sélection des erreurs mentionnés plus haut. Elle doit être **systématique**, en utilisant les stratégies de correction appropriées. Et, la correction doit être **suivie**, renforcée par différents types de supports qui peuvent même prévenir certaines erreurs.

Ensuite, les décisions de l'enseignant quant à quoi corriger, comment corriger et que faire après la correction, doivent être prises **selon le niveau** de l'élève. L'enseignant doit corriger les erreurs qu'il juge que l'élève aurait pu éviter ainsi que, toujours selon son jugement, ce qu'il le croit prêt à absorber compte tenu de son niveau actuel de connaissances. Il faut tenir compte du niveau de l'élève. Comparons cette situation à l'acquisition de la langue maternelle par un jeune enfant. Corrigerait-on l'enfant qui réussit à exprimer pour la première fois *Papa parti* ou *Je l'aime maman*? Comme le faisait remarquer Calvé (1992), si on appliquait ces standards « à l'apprentissage de sa langue maternelle par un bébé, on devrait considérer que celui-ci « se trompe » ou commet des erreurs dès qu'il ouvre la bouche et donc que ses productions requièrent une action correctrice immédiate de la part de son entourage » (p. 460). Toute erreur ne

requiert pas nécessairement « une action correctrice immédiate ». Ce qui précède vient simplement illustrer que l'erreur est relative au niveau de l'apprenant. Ne pas tenir compte de ce niveau pour sélectionner les erreurs à corriger irait à l'encontre de ce que l'enseignant essaie d'accomplir.

De plus, la fluidité de la communication constitue le but ultime de cette démarche et c'est ce que cette démarche encourage par diverses stratégies qui font participer activement les élèves dans le processus de correction. Il importe d'ailleurs de mentionner que les stratégies d'intervention sont mobilisées d'un échange spontané entre l'enseignant et les élèves. Elles s'intègrent donc dans les échanges **sans interrompre la communication**. Cet encadrement, de la part de l'enseignant, et cette implication, de la part de l'élève, dans le processus de correction créent de véritables conversations en salle de classe. L'enseignant ne doit donc pas hésiter à intervenir pour pousser les élèves à mieux s'exprimer de peur d'interrompre la communication. Car, peu importe les stratégies de correction, pourvu qu'elles soient bien appliquées et utilisées de manière à faire participer activement les élèves dans le processus de correction, de telles interventions sont prévisibles dans une salle de classe. C'est ce que Lyster et Ranta (1997) rapportaient dans leur recherche sur les stratégies de correction « corrective feedback » des erreurs à l'oral :

> It is likely the case that teachers are reluctant to encourage self-repair more consistently lest the flow of communication be broken. However, our classroom observations as well as the data analysis revealed that none of the feedback types stopped the flow of classroom interaction and that uptake—that is, the student's turn in the error treatment sequence—clearly does not break the communicative

> flow either; on the contrary, uptake means that the student has the floor again. The four classrooms we observed and analyzed were not considered to be traditional classrooms and yet the discourse was structured in ways that allowed teachers to intervene regularly; they were able to do so by interacting with students without causing frustration because students appeared to expect such interventions. Thus, it appears that corrective feedback and learner uptake constitute an adjacency pair that is clearly anticipated in classroom discourse and that occurs as an insertion sequence without stopping the flow of communication. (pp. 57-58)

Les interventions de l'enseignant et les répliques des élèves font partie des échanges spontanés en salle de classe.

Finalement, pour bien communiquer, les élèves doivent se sentir en confiance. Un élève ne doit jamais être ridiculisé dans ses tentatives de communiquer. Les élèves doivent se sentir encouragés dans leurs apprentissages et non repris continuellement. Cette démarche doit donc se dérouler dans un **climat positif**. D'ailleurs, tout apprentissage est favorisé dans un climat positif. Sans ce climat favorable, l'apprentissage est impossible. Comme Calvé (1992) le mentionnait, il ne faut « jamais humilier un étudiant qui fait une erreur. Ce serait là le meilleur moyen de tuer à jamais la spontanéité et le goût du risque de l'étudiant ainsi visé et de le priver ainsi de ces deux conditions essentielles à l'apprentissage d'une langue » (pp. 467-468). Pour être efficace, la correction des erreurs doit, elle aussi, se dérouler dans un climat positif. C'est le support des feux de circulation et ce qui rend la démarche possible. Tout le monde recherche des lumières vertes…

IV. CONCLUSION

À l'école d'immersion française, il est permis de se tromper. Ce milieu accepte que l'erreur est humaine et admet qu'on apprend à écrire en écrivant, comme on apprend à parler en parlant. Les premières tentatives de communication des élèves avec cette langue nouvellement apprise sont, bien entendu, imparfaites. En effet, l'empressement des élèves est caractérisé par une interlangue qui a besoin de polissage aux niveaux linguistique et sociolinguistique. Ce n'est pas une tâche facile de raffiner cette interlangue en milieu anglophone, mais, avec un peu d'aide, les difficultés ne sont pas insurmontables pour ceux qui s'en donnent la peine. D'ailleurs, c'est la raison même de fréquenter l'école : venir apprendre de ses erreurs de façon encadrée par l'enseignant. Cet encadrement implique une correction sélective des erreurs en langue seconde et des interventions systématiques, suivies et adaptées au niveau des élèves. Les interventions de l'enseignant et les reparties des élèves devraient se faire volontairement dans un milieu propice à ce genre d'échanges ainsi que dans un milieu compréhensif aux erreurs. Astolfi (1997) mentionnait qu'apprendre, « c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école l'oublie, le bons sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreurs » (pp. 22-23). L'école d'immersion française n'a pas besoin d'être rappelée à l'ordre sur ce fait.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF éditeur.

Besnard, C. (1995). A Touch of… Class! *La Revue canadienne des langues vivantes, 51*(2), 348-356.

Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *La Revue canadienne des langues vivantes, 48*(3), 458-471.

Cyr, P. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. *Le journal de l'IMMERSION Journal, 21*(1), 27-32.

Froc, M. L. (1995). Error Correction in French Immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes, 51*(4), 708-717.

Herron, C. (1981). The Treatment of Errors in Oral Activities : Developing Instructional Stratégies. *The French Review, LV*(1), 6-16.

Lentz, F., Lyster, R., Netten, J., & Tardif, C. (1994). Table ronde. Vers une pédagogie de l'immersion. *Le journal de l'IMMERSION Journal, 18*(1), 15-27.

Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes, 43*(4), 701-717.

Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes, 50*(3), 446-465.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake : Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *SSLA, 19*, 37-66.

Mantello, M. (1997). Error Correction in the L2 Classroom. *Canadian Modern Language Review, 54*(1), 127-131.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui… mais comment.* Paris : Éditions ESF.

Obadia, A. (1981). Procédés de prévention ou de correction de fautes orales en immersion. *Les Nouvelles de l'ACPI (Association canadienne des professeurs d'immersion), 4*(3), 324-334.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur… L'immersion au Canada.* Montréal : Centre Éducatif et Culturel.

Vignola, M-J. (1995). La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française. *Le journal de l'IMMERSION Journal, 18*(1), 35-40.



ANNEXES

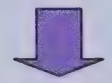
Annexe A : Démarche d'intervention

L'A.P.A. de la communication | **L'A.P.A. des feux de circulation** | **L'A.P.A. des enseignants**

Avant — Arrêter

Analyser
Critères de sélection des erreurs (Quoi corriger?)

1. Erreurs qui se répètent souvent
2. Erreurs qui mettent en danger la communication
3. Erreurs qui requièrent de nouvelles formes linguistiques
4. Erreurs qui irritent l'interlocuteur
5. Erreurs qui portent sur ce qui a déjà été enseigné



Pendant — Patienter

Procéder
Stratégies de correction (Comment corriger?)

1. Correction immédiate (sur le vif)
   a. Correction immédiate indirecte (fournir des indices)
      - Rétroaction métalinguistique
      - Incitation
      - Répétition
      - Demande de clarification

   b. Correction immédiate directe (fournir les mots, les formes)
      - Correction explicite
      - Correction implicite/écho

2. Correction différée (remise à plus tard)
   - Leçon



Après — Avancer

Anticiper
Renforcement, suivi, prévention (Que faire après?)

1. Supports verbaux
2. Supports visuels
3. Supports auditifs
4. Supports manipulatifs
5. Supports humoristiques

Climat positif

A.P.A. des productions orales

pes d'erreurs :

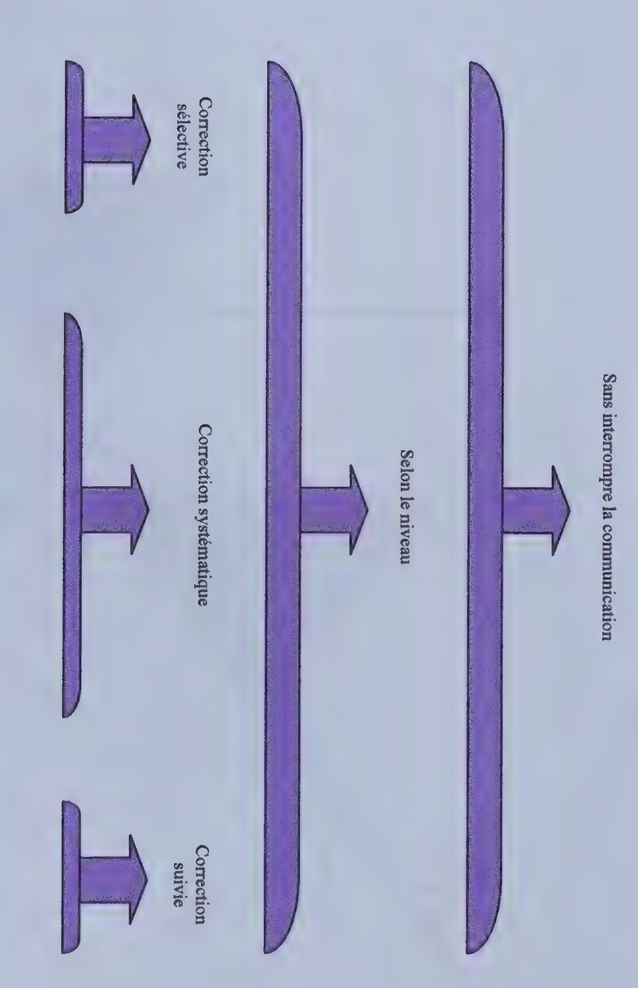
Erreurs d'aspect linguistique

Erreurs d'aspects linguistique et sociolinguistique

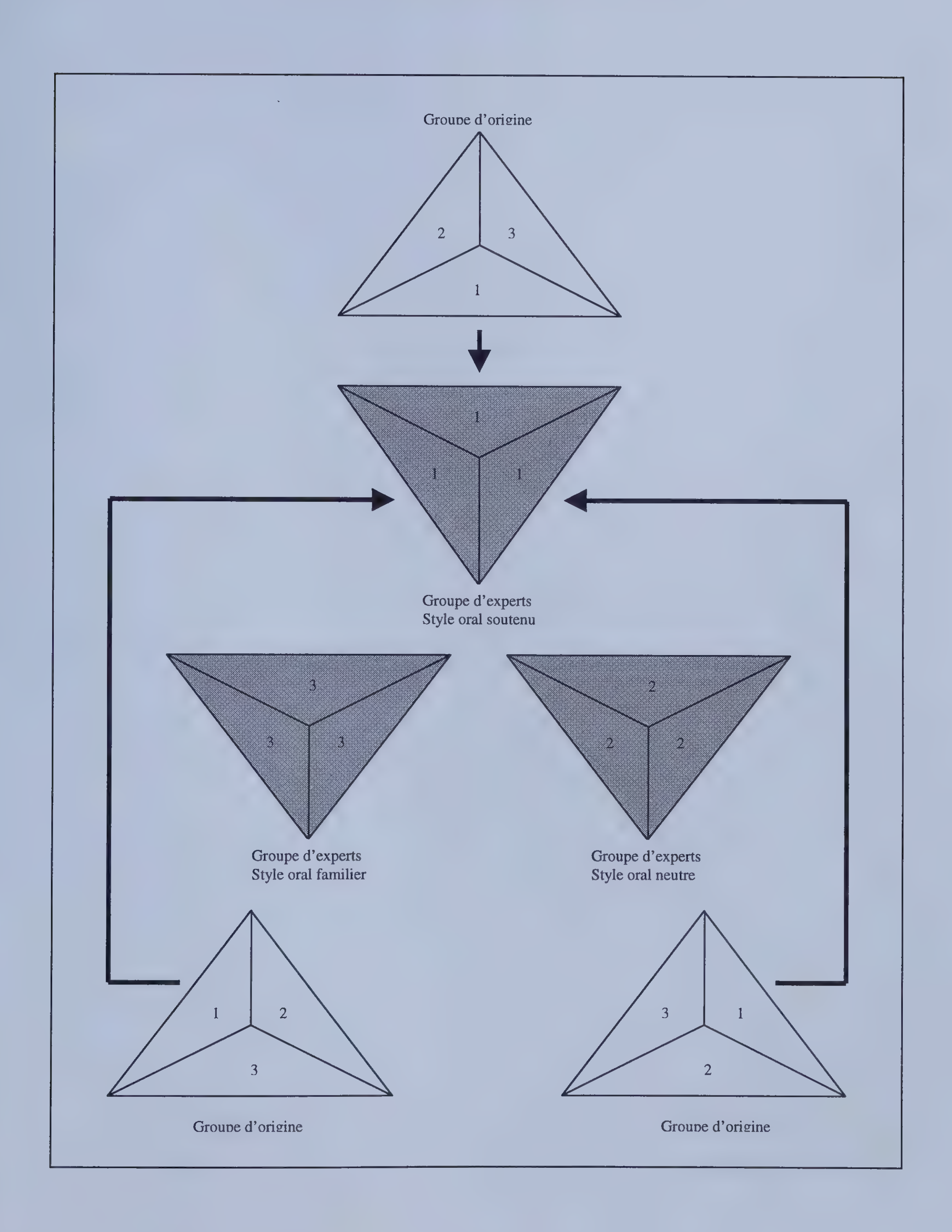
Erreurs d'aspect linguistique
(pour les erreurs grammaticales, lexicales et phonétiques)

Erreurs d'aspect linguistique
(plus spécifiquement pour introduire et modeler phonétiquement du nouveau vocabulaire ou de nouvelles formes linguistiques)

Erreurs d'aspects linguistique et sociolinguistique
(plus spécifiquement pour des erreurs sélectionnées qui requièrent des explications détaillées ou des exercices structurés, et qui, si corrigées sur le vif, interromperaient la communication



Annexe B : Activité d'approche Jigsaw



University of Alberta

Pouvoir orchestrer le transfert des compétences en littératie d'une langue à l'autre : un modèle de développement professionnel.

Par
Dolorèse Nolette

Activité de synthèse

Soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research
En vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation—Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Automne, 2004

Abstract (anglais)(150 mots)

This project looks at the need, in francophone schools, for teachers of Français and those of English Language Arts to work together to harmonise their teaching methods and expectations in order to facilitate, for students, transfers of competencies developed in one language to similar contexts in the other language. This project looks at the research in bilingualism and biliteracy as well as the research about professional development and proposes a methodology based on the principles of Professional Learning Communities in order to provide tools and a context within which teachers can work.

Résumé (français)(150 mots)

Ce projet s'intéresse au développement de l'habileté des enseignantes de l'élémentaire à orchestrer le transfert des compétences en littératie apprises dans une langue aux contextes de communication connexes dans une autre langue chez des élèves en situation linguistique minoritaire. Après avoir regardé ce que la recherche présente au sujet du développement professionnel ainsi qu'au sujet du bilinguisme et de la bilitératie, le projet présente le « Coffre à outils» qui cherche à outiller les équipes écoles en offrant d'abord une méthodologie basée sur le travail d'équipe proposé par les principes des Communautés d'apprentissage professionnelles et qui pourrait leur permettre de planifier afin d'harmoniser l'enseignement du français et de l'anglais.

REMERCIEMENTS

Ce travail a été rendu possible dans le contexte créé par Alberta Learning à l'intérieur du projet PARSA du Conseil Scolaire du Nord Ouest(CSNO). Aux élus du CSNO, merci pour la confiance témoignée et les ressources rendues disponibles. Aux enseignantes du CSNO qui ont contribué à la réflexion, merci pour le dialogue enrichissant. À la responsable de la Faculté St Jean, la professeure Phyllis Dalley, merci pour la bienveillance, la disponibilité et les conseils devant toutes les questions posées, les exigences nommées et les incertitudes exprimées. Aux personnes clés dans ma vie personnelle, merci pour l'appui inconditionnel. Sans l'apport de tout et chacun, ce projet n'en serait pas rendu à la présente étape dans son évolution.

Table des matières

Le contexte général:

Le Conseil scolaire du Nord-Ouest #1(CSNO) dessert un vaste territoire dont les bornes géographiques sont : au sud-ouest – la région de Grande Cache, et au sud-est – la région de Slave Lake, allant au nord de la province jusqu'aux frontières des Territoires du Nord-Ouest. Selon le dernier recensement de Statistique Canada, la population étudiante francophone potentielle relevant des responsabilités du Conseil était estimée autour de 2,200 élèves.

Depuis septembre 1999, il existe trois écoles francophones sur tout le grand territoire pour desservir les besoins éducatifs des francophones possédant des droits à une éducation francophone selon l'article 23 de la Charte des droits et libertés.[1]

- L'école Héritage, désignée école catholique, se situe à Falher dans la région de Rivière la Paix dont la population totale de francophones se chiffre à peu près à 2,600 personnes, soit 26% de la population totale de cette région. L'école a ouvert ses portes en septembre 1988. Elle offre une programmation de la maternelle à la douzième année à environ 180 élèves.

---

[1] *Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations* : Les personnes visées par l'article 23 de la Charte constituent la clientèle des écoles françaises langue première de l'Alberta. Les alinéas (1) et (2) de l'article 23 définissent les citoyens canadiens ayant droit à l'instruction dans la langue de la minorité aux niveaux primaire et secondaire. Ce sont :

1) Tous les enfants d'un parent dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité linguistique (le français en Alberta);
2) Tous les enfants d'un parent qui a reçu l'enseignement au niveau primaire au Canada dans la langue de la minorité; et
3) Tous les enfants dont un frère ou une sœur reçoit ou a reçu l'enseignement primaire ou secondaire au Canada dans la langue de la minorité.(Alberta Learning, 2001)

- L'école Nouvelle Frontière, désignée école publique, située à Grande Prairie a ouvert ses portes au mois de septembre 1998. Selon Statistiques Canada 2001 on estime un potentiel d'environ 900 élèves francophones dans cette région. L'école offre présentement une programmation de la maternelle à la septième année à une population de 70 élèves.

- L'école des Quatre-Vents, désignée école publique, située à Peace River, a ouvert ses portes en septembre 1999. L'école offre présentement une programmation de la maternelle à la cinquième année aux 40 élèves qui y sont inscrits.

Alberta Learning(2001) défini clairement le double mandat de l'éducation en français langue première :

> « D'une part son mandat est d'assurer une expérience d'apprentissage scolaire dans le cadre de la langue, de la culture et de la communauté francophone, selon les dispositions de l'article 23 de la Charte....D'autre part, son mandat est de contribuer à remédier à l'érosion linguistique et culturelle subie par les élèves et par la communauté évoluant en milieu anglo-dominant. » (page 11) « C'est ce mandat dans son ensemble et en entier qui guide l'implantation et le développement de toutes les composantes du système d'éducation en français langue première »(page 12)

Le CSNO s'inspire de la définition de ce double mandat qui est à la fois d'offrir une éducation de qualité en langue française à ses élèves tout en travaillant activement à la construction identitaire de ces

mêmes élèves. Il cherche à l'accomplir en visant les résultats énoncés dans le Cadre de l'éducation francophone en Alberta[2] tout en tenant compte des besoins de sa clientèle d'ayants droit . Les projets particuliers du CSNO sont pensés en fonction de sa responsabilité et de son mandat dans ce grand contexte.

Le projet PARSA :

En 1999, le Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta a lancé un programme nommé « Le Programme pour l'Amélioration du Rendement Scolaire en Alberta »(PARSA). C'est un programme qui vise l'amélioration du rendement scolaire en invitant les professionnels en éducation, les parents et la communauté à travailler de concert afin d'instaurer des initiatives innovatrices développées selon les besoins locaux. Le Gouvernement de l'Alberta fourni des argents pour les projets PARSA à chacun des conseils scolaires albertains selon une formule déterminée au pro rata des élèves. Ces argents sont ciblés, ce qui veut dire que les conseils doivent en planifier l'utilisation, rendre des comptes par rapport aux résultats nommés et ne peuvent

---

[2] L'éducation en français langue première accomplira son mandat et atteindra ses buts dans la mesure où elle aura réalisé les résultats suivants :

- Résultat 1 : L'élève s'identifie et s'intègre à la langue, à la culture et à la communauté francophone.
- Résultat 2 : L'élève acquiert les connaissances, les habiletés et les attitudes que prescrit le Programme d'études du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta.
- Résultat 3 : L'élève acquiert une connaissance approfondie de l'anglais.
- Résultat 4 : Les élèves, les familles et la communauté francophone trouvent en l'école française langue première, un foyer solide et dynamique de langue et de culture française. (Direction de l'Éducation Française, 2001, page 12-14)

simplement les confondre au fond régulier d'instruction. Les conseils scolaires doivent donc soumettre des propositions de projets conçus selon des paramètres clairs et dans lesquelles des mesures de performance identifient les résultats visés. Les projets peuvent être mis en oeuvre lorsqu'ils reçoivent l'approbation du Ministère de l'Apprentissage. Ce sont des projets triennaux qui reçoivent l'approbation du Ministère et des rapports annuels portant sur les résultats obtenus doivent être remis par les conseils scolaires. En Alberta, nous sommes dans un deuxième cycle de projets PARSA et les conseils scolaires devaient faire approuver de nouveaux projets pour septembre 2003.

Dans le cadre du Programme pour l'Amélioration du Rendement Scolaire en Alberta(PARSA), le CSNO, après une consultation auprès des différents intervenants impliqués dans la livraison des services éducatifs dans ses écoles, a choisi de soumettre un projet visant le travail collaboratif des enseignantes qui oeuvrent de la 3e à la 6e année dans l'enseignement du français et de l'anglais. Ce projet a été approuvé à l'été 2003. Son contexte et sa portée ont été défini ainsi :

« Les élèves du CSNO développent leur compétence langagière en français langue première et en anglais langue première. Ce projet fourni aux enseignantes[3] de langue des occasions de formation et de

[3] Le féminin est utilisé pour représenter la prédominance d'enseignantes au primaire et à l'élémentaire dans nos écoles.

travail collaboratif afin de préciser les liens entre les stratégies et les résultats d'apprentissage présentés, selon les niveaux, dans les deux programmes d'étude, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'évolution de la lecture et de l'écriture. Par la suite, celles-ci pourront, dans la mise en œuvre de leur enseignement stratégique, faciliter les transferts cohérents et significatifs entre les deux langues.» Il s'agit donc d'un projet visant à développer l'habileté des enseignantes à orchestrer le transfert des compétences en littératie apprises dans une langue aux contextes de communication connexes dans une autre langue chez des élèves en situation linguistique anglo-dominante. Le « Coffre à outil » qui est la proposition du présent projet de maîtrise cherche à outiller les équipes écoles en offrant une démarche qui pourrait leur permettre de réaliser un travail collaboratif autour des résultats d'apprentissages des programmes d'études, des stratégies d'enseignement de l'écriture et de la lecture ainsi que des processus d'évaluation visant l'apprentissage des élèves.

Ce deuxième projet triennal PARSA était différent du premier projet CSNO qui s'était penché sur les bienfaits de la maternelle à temps plein dont un demi temps était consacré à la francisation[4]. En Alberta, la maternelle est approuvé comme étant un programme

---

[4] Généralement, les élèves visés par les programmes de francisation sont ceux qui ne possèdent pas suffisamment le français pour fonctionner selon les normes acceptables de leur niveau d'âge. Ces élèves proviennent de foyer où le français n'est pas la langue utilisée le plus fréquemment. Souvent, au niveau de la maternelle, ces élèves ne parlent pas du tout le français mais sont des ayants-droit selon les critères de la Charte.

comprenant 475 heures d'instruction. Ceci représente la moitié des heures consacrées à la programmation régulière de la première à la neuvième année. Puisque le financement régulier accordé par le Ministère de l'Apprentissage albertain aux élèves de la première à la neuvième année est divisé en deux pour la maternelle, la décision d'offrir une maternelle à temps plein voulait dire que le CSNO acceptait de palier au manque à gagner financier occasionné. Car, le projet PARSA ne fournissait suffisamment de fonds pour permettre l'embauche du personnel supplémentaire nécessaire. Ce premier projet a aider à définir la clientèle des écoles du CSNO et a permis de tenir compte de l'évolution de la compétence langagière orale des différents élèves pour qui les parents ont choisi l'éducation pour francophone. Il est devenu évident, après trois années d'intervention de ce premier projet PARSA, que les élèves les plus anglo-dominants profitaient grandement d'un demi temps additionnel de francisation en maternelle. Les tableaux qui suivent démontrent les progrès des élèves. Depuis la fin de ce premier projet PARSA, le CSNO continue d'offrir une maternelle à temps plein dans ses écoles car les avantages pour les élèves sont évidentes.

Tableau 1
Sommaire 2001-2002
Compilation des résultats des enseignants/Ensemble du Conseil

	Compréhension orale	% **Début octobre**	% **Fin juin**
1.	L'élève comprend le français	64 %	100 %
2.	L'élève comprend au niveau :		
	• des mots	87%	100 %
	• des phrases complètes	67 %	97 %
	• des histoires	45 %	92 %
	• des récits	54 %	89 %
	Production orale		
1.	L'élève s'exprime spontanément en français	45 %	66 %
2.	L'élève s'exprime en utilisant		
	• des mots	80 %	100 %
	• des phrases complètes	56 %	89 %
	• des histoires	45 %	62 %
	• des récits	45 %	69 %

Tableau 2
Sommaire 2002-2003
Compilation des résultats des enseignants/Ensemble du Conseil

	Compréhension orale	**% oct.**	**% juin**
1.	L'élève comprend le français	62%	100 %
2.	L'élève comprend au niveau :		
	• des mots	80%	100 %
	• des phrases complètes	46 %	100 %
	• des histoires	37 %	97 %
	• des récits	37 %	97 %
	Production orale		
1.	L'élève s'exprime spontanément en français	48 %	93 %
2.	L'élève s'exprime en utilisant		
	• des mots	80 %	100 %
	• des phrases complètes	42 %	84%
	• des histoires	21 %	75 %
	• des récits	22%	75 %

Pour que le travail réalisé à l'intérieur des paramètres du projet PARSA soit significatif et enraciné dans nos réalités, il faut d'abord bien connaître la clientèle(les élèves), ainsi que les artisans(les enseignantes). Qui sont les élèves qui se retrouvent dans nos écoles? Sont-ils capables de s'exprimer en français lorsqu'ils arrivent à l'école? Qui sont les enseignantes? Connaissent-elles les réalités du milieu dans

lequel elles travaillent? Comment s'appliquent les concepts du bilinguisme et de la bilitératie dans le contexte de l'apprentissage de deux langues dans un milieu anglo-dominant?

Les élèves et la langue :

L'article 23 de la loi accorde le droit à l'éducation dans la langue de la minorité en fonction « des antécédents linguistiques ou scolaires de la famille et non pas en fonction de la langue première ou d'usage des élèves. »(Labrie, 1994, p.9). Cela veut dire, en fin de compte, que les élèves entrent dans nos écoles possédant des compétences langagières variées en français, pouvant aller de la maîtrise de la langue jusqu'à une incompréhension totale et une incapacité de la parler. En effet, à la rentrée de l'année scolaire 2003-2004, plus de la moitié des élèves s'inscrivant à la maternelle ne pouvait s'exprimer en français que par quelques mots décousus. Pour la même année scolaire, 34% (98/287) des élèves inscrits de la première à la douzième année étaient codés dans notre système comme des élèves recevant un service de francisation. La plus grande partie de ces élèves sont inscrits dans nos programmes soit en première, deuxième ou troisième année. D'autres, par contre, se retrouvent au deuxième cycle du primaire ou encore au premier cycle du secondaire. Ils ont choisi de faire une entrée tardive à l'école de langue française en acceptant le défi du rattrapage au niveau langagier que ce choix engendre.

D'autres données intéressantes viennent s'ajouter à la définition du niveau langagier de nos élèves. Tel que mentionné auparavant, le premier projet PARSA CSNO portait sur la mise en œuvre d'un programme de demi temps en francisation venant bonifier l'offre du programme régulier de la maternelle. Le tableau 1 et le tableau 2, qui suivent, démontrent, pour deux années consécutives, le niveau de compréhension et de production orales des élèves à la rentrée scolaire en maternelle ainsi qu'à la fin de l'année. Il est évident que les élèves anglo-dominants ont fait un progrès considérable mais que tout n'est pas encore acquis.

L'ensemble de ces données nous incite à un questionnement approfondi au sujet des retombées quant à notre double mandat vis-à-vis l'évolution de la langue, de la construction identitaire des élèves et du degré de valorisation de la langue et de la culture françaises dans notre milieu anglo-dominant. Comment pouvons-nous faire pour activer une vitalité sociolinguistique chez nos élèves afin de répondre à leurs besoins premiers?

> « Comme tout être humain, l'élève francophone vivant en Alberta doit combler ses besoins physiques, socioaffectifs, intellectuels et spirituels de base (Maslow). Ce qui est particulier à l'élève francophone et à sa communauté, c'est l'influence du milieu sur :
>
> - l'acquisition et le maintien du français comme langue première;
> - l'identification à la culture française et son appartenance à la communauté francophone;
> - le développement de l'estime de soi et l'actualisation de soi sur le plan de l'identité culturelle;

- la capacité de l'élève, de la famille et de la communauté à contrer l'influence de la situation de « minorisé » et l'assimilation, tout en intégrant la réalité anglophone. » (Direction de l'éducation française, Alberta Learning, 2001)

Et de quelles « langue et culture » s'agit-il lorsque plusieurs élèves du CSNO proviennent de famille où au moins un parent n'est pas fonctionnel en français? Afin de réussir à répondre à ces questions il faudrait plusieurs études en soit. D'ailleurs, certains chercheurs(Gérin-Lajoie, 2003; Dalley, 1992; Juteau, 1983) explorent ces différents domaines portant sur le bilinguisme et sur l'identité. Une présentation Power Point dans le « Coffre à outils » se réfère à l'essentiel. Cela étant dit, le rôle de l'école dans la définition et la valorisation de « langue et culture » demeure critique. L'enseignante du primaire joue un rôle primordial dans cette réalité en assurant le lien entre la famille et la scolarisation(Dalley, 2003). En encourageant le travail collaboratif entre les enseignantes, serait-il possible d'emmener les élèves à reconnaître les forces de leur bilingualité, à identifier et à nommer les transferts possibles de compétences apprises dans une langue à un contexte semblable dans l'autre langue, à célébrer la richesse que ces deux langues leur apportent sans que les adultes qui les entourent craignent le bilinguisme soustractif?(Gérin-Lajoie, 2003, p. 11-13)?

Les enseignantes et les enseignants [5]:

Les enseignantes et les enseignants du CSNO peuvent être regroupés en trois catégories lorsque l'on tient compte de leur expérience professionnelle. Le tableau 3 démontre clairement les particularités :

Tableau 3

Expérience en sept 2003	Enseignants / 26.43 ÉTP*	% CSNO
O années – 3 années	8 / 26,43	30,1 %
4 années – 9 années	8.64 / 26.43	32,7 %
10 années ou plus	9,79 / 26,43	37,0 %
*ÉTP : Équivalent temps plein.		

Parmi les 37% de nos enseignants et de nos enseignantes qui ont plus de 10 années d'expériences en enseignement, quatre individus(40,8%) occupent des postes administratifs dans nos écoles. Les autres enseignants comptés parmi les chevronnés oeuvrent principalement au secondaire, deuxième cycle. Un autre phénomène se produit dans notre équipe professionnelle relativement jeune. Au cours de cette année scolaire(2003-2004), quatre congés de maternité ont été demandé. De plus, à la fin mai 2004, quatre individus remettaient leur démission. Une des raisons citées est l'isolement de notre région. La somme totale des postes à comblés pour septembre 2004 représentait un changement de 30% dans l'effectif total du CSNO. Plus particulièrement, les postes à comblés représentaient un changement de 40% (6,25 ÉTP/15,56 ÉTP) pour une de nos écoles. Ces postes

[5] Le masculin et le féminin sont utilisés dans cette section car il est question de tout le personnel du Conseil.

seront principalement comblés par des enseignants débutants provenant, dans la moitié des cas, de l'extérieur de l'Alberta car les détenteurs d'un Baccalauréat en Éducation de la Faculté St Jean sont peu nombreux à vouloir venir s'installer dans notre région et adhérer aux différents projets éducatifs en langue française gérés par le CSNO. L'expérience nous démontre que ce clin d'œil sur l'année 2003-2004 est représentatif d'un cycle qui se complète et qui recommence régulièrement.

Si nous nous permettons de faire un tel survol de l'effectif en ressources humaines professionnelles du CSNO c'est pour en arriver à certains constats :

1) Le personnel enseignant change régulièrement, souvent à cause de l'isolement des plus grandes villes et des distances de la province natale des individus.
2) Le personnel enseignant change davantage au niveau primaire et secondaire premier cycle.
3) Plusieurs nouveaux enseignants sont aux prises avec le système d'éducation albertain en même temps qu'avec la compréhension de la francophonie en milieu minoritaire.
4) Un des principes fondamentaux du CSNO est d'assurer, dans la mesure du possible, la livraison des cours de français et des cours d'anglais par des modèles de la langue en question, donc

deux individus, souvent débutant, travaillent au niveau de l'acquisition des compétences en littératie dans chacune des langues et souvent en mode « survie ».

5) Les directions des écoles expriment le besoin de définir davantage les finalités des deux programmes de langues afin d'assurer l'atteinte de certaines normes, de faciliter l'enseignement pour les débutants ainsi que de permettre une certaine intégration des matières.

6) Étant donné la mobilité du personnel, le développement professionnel planifié et livré pendant une année scolaire n'a souvent que peu de retombées durables pour les élèves et pour le personnel qui demeure dans nos écoles pendant plus de deux ans.

Devant tous ces constats, il incombe de poser un regard sérieux sur la livraison du développement professionnel afin qu'il tienne compte à la fois des réalités du milieu tout en potentialisant les professionnels devant leur rôle dans l'évolution des apprentissages de tous les élèves, particulièrement face à la langue et la culture, double mandat du CSNO.

Le développement professionnel [6]:

Le développement professionnel a fait l'objet d'études et de réflexion de part et d'autre dans la dernière décennie. Celles-ci

---

[6] Toute cette section s'inspire largement des documents portant sur le développement professionnel produits par l'Alberta Teachers' Association.

soulignent ce que le gros bon sens suggère : L'apprentissage des élèves est directement lié à la qualité de l'enseignement. Et, un élément qui influence grandement la qualité de l'enseignement c'est la qualité du développement professionnel qui est rendu possible pour les enseignants(Hirsh et Sparks, 1999). Pour les fins de ce projet, c'est ce genre de développement professionnel pouvant amener une amélioration dans l'apprentissage des élèves par le truchement du rehaussement de la pratique de l'enseignante qui retient notre attention. Plusieurs modèles de développement professionnel existent et certains seront explorés davantage un peu plus loin. Il faut, par contre, s'attarder sur les fondements du développement professionnel avant de faire un choix judicieux dans les moyens à utiliser.

De plus en plus, les recherches démontrent que le programme de développement professionnel qui donne les meilleurs résultats est un programme échelonné à long terme, développé à partir des priorités de l'école, évoluant de façon collaborative, centré sur les apprentissages des élèves et lié aux programmes d'études(Darling-Hammond et Sykes, 1999; Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001; National Staff Development Council, 2001). Dans ce genre de programmation, les enseignantes étudient le travail des élèves, développent des normes de performance et planifient, enseignent et révisent les leçons conjointement. Les enseignantes qui travaillaient

traditionnellement en isolement parlent favorablement de programmes qui les rapprochent de leurs collègues dans un travail actif centré sur l'amélioration de la pratique(Garet et al., 2001; Hiebert, Gallimore et Stigler, 2002)

Le document « A Framework for Professional Developement in Alberta »(2001) de l'Alberta Teachers' Association(ATA) présente les principes fondamentaux pour un développement professionnel durable en trois volets : les principes de contenu,[7] les principes de processus[8] et les principes de contexte[9]. Au cœur de chacun de ces volets se retrouve l'apprentissage des élèves. En gros, il s'agit de tenir compte des pratiques suivantes en planifiant le programme de développement professionnel :

- Les programmes efficaces sont tenus dans le contexte scolaire et liés aux objectifs de l'école.
- Les enseignants participent au programme en s'entraidant l'un l'autre.

---

[7] **Content principles**: Professional development is based on a shared vision and clearly stated objectives, focuses on improving teaching and supporting learning, is based on research into effective teaching and learning, builds on teachers' established knowledge, skills and attributes.

[8] **Process principles**: Professional development is interactive, continuous, reflective and part of the day-to-day work life of teachers, engages teachers in a collegial and collaborative dialogue, is responsive to changing contextual variables and therefore requires ongoing monitoring and refinement, encourages teachers to explore, take risks and think critically about their professional practice.

[9] **Context principles** : Professional development respects the professional judgment of teachers in determining their needs, reflects the unique circumstances in which teaching takes place, considers the needs of the teacher, school and jurisdiction, operates within and contributes to the development of collaborative learning culture, is integral to the work of all teachers, is supported by adequate resources, including time, funding and infrastructure, requires support by networks.

- Les enseignants ont un rôle actif dans le choix d'objectifs et d'activités.
- Le développement professionnel individuel fourni des opportunités différenciées.
- Le développement professionnel efficace fourni des activités qui permettent la démonstration, la pratique et la rétroaction.
- Un appui continu est offert aux enseignants.

Selon Sparks et Loucks-Horsley(1989), les pratiques de développement professionnel peuvent être réparti selon les différents modèles suivants :

1. Le développement professionnel individuel : ce modèle prend comme prémisse de base que l'individu connaît ses besoins et qu'il sera capable de mener son développement lui-même.
2. L'observation et l'évaluation : ce modèle permet à l'enseignante d'observer des paires ou encore d'être observé par des paires. Cette étape est suivie par une rétroaction qui peut être analysée et intériorisée par celle-ci. Ce modèle inclus des stratégies telles que les visites dans d'autres salles de classe, le mentorat, le « coaching », la supervision et l'évaluation.
3. Le processus de développement et d'amélioration : Suivant ce modèle, les enseignantes sont impliquées dans des projets visant l'amélioration ou l'adaptation du curriculum. Souvent, celles-ci

développent des habilités spécifiques en développant un produit éducatif quelconque. Des stratégies qui reflètent les modalités de ce genre de développement professionnel sont les groupes d'étude et les équipes de projet ou de travail collaboratif.

4. Atelier et cours : Traditionnellement, les enseignantes pensent à ce modèle lorsqu'il s'agit de nommer des activités de développement professionnel. Dans ce cas-ci, le présentateur ou l'animateur est l'expert, identifie les objectifs de la session et se concentre sur la possibilité de changer la façon de penser de la professionnelle. Bien pensé, ce modèle peut apporté les résultats escomptés mais il n'est certes pas le moyen unique à emprunter.
5. L'enquête : Ce modèle reflète l'idée que l'enseignante a la capacité de formuler des questions valides par rapport à sa pratique et peut poursuivre des réponses à ces questions en étudiant la recherche, en travaillant de façon collaborative en équipe pour identifier des solutions à des défis communs, en utilisant la recherche action pour vérifier l'efficacité de certaines stratégies d'enseignement.

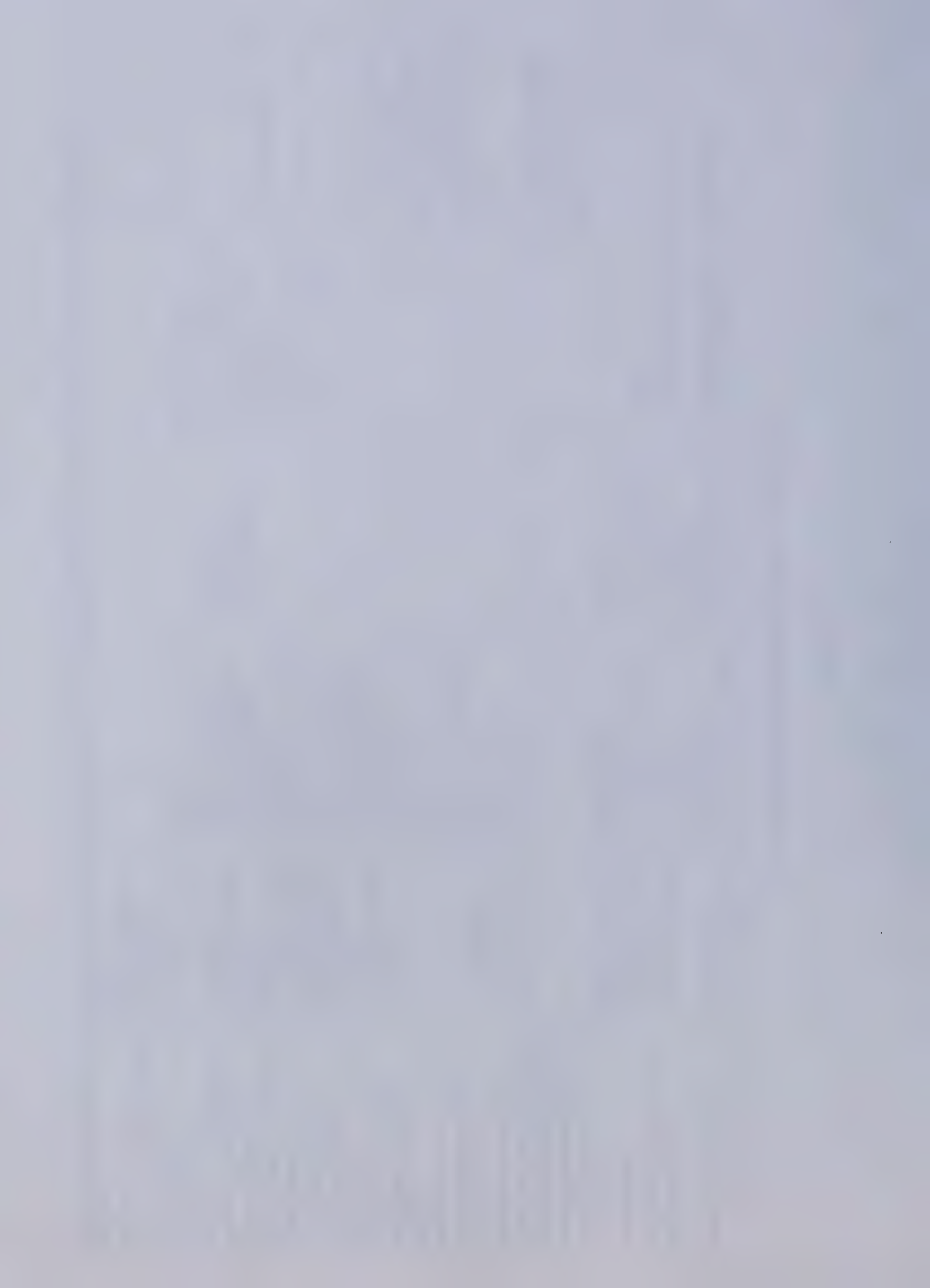
En conclusion, les cinq modèles discutés ci haut ont chacun leurs avantages et certains éléments de chacun devraient être incorporé dans un programme de développement professionnel afin de permettre de différencier les possibilités et de créer des liens entre les intervenants. Le tableau 4 offre une synthèse des avantages des différents modèles par rapport aux résultats

souhaités tout en indiquant le modèle qui répond le mieux au résultat souhaité.

Tableau 4

Les cinq modèles de développement professionnel

(*peu efficace , **moyennement efficace, ***très efficace, ****plus grande efficacité)					
Résultat souhaité	**Individuel**	**Observation et évaluation**	**Développement et évaluation**	**Ateliers et sessions**	**Enquête**
Maîtriser des habiletés d'enseignement spécifiques.	**Demande plus de temps de planification que les autres modèles.	***l'ajout du « coaching » peut augmenter les chances de réussite.	* modèle plus efficace pur adresser des objectifs plus larges.	****très efficace pour ce résultat.	**
Mettre en œuvre un ensemble complexe de stratégies pédagogiques	**	**	**	****	***le « coaching » peut augmenter les chances de réussite.
Comprendre davantage comment les élèves apprennent.	**inclus des lectures et les observations .	* s'attarde à la performance de l'enseignant	**	**	****
Maîtriser une nouvelle habileté en gestion de classe	**	*** le « coaching » peut augmenter les chances de réussite.	*	****	*** le« coaching » peut augmenter les chances d'application
Mettre en œuvre un nouveau processus d'évaluation.	**inclus la collaboration avec les autres.	**le processus d'évaluation n'est pas toujours observable.	** :	****	***efficace mais prend beaucoup de temps.
Résoudre un défi complexe portant sur l'amélioration du rendement des élèves.	*** permet des activités conçues en vue d'un objectif spécifique.	* mieux adapté pour donner une rétroaction que pour résoudre des problèmes.	**	* appui à la mise en œuvre du changement plutôt que création de connaissances.	**** génère un niveau élevé d'apprentissage.
Former équipe pour résoudre des problèmes, acquérir des habiletés de travail d'équipe.	**permet d'apprendre selon le besoin.	*difficile d'observer habiletés développées hors de la salle de classe.	****potentiel de développer du leadership .	* appui à la mise en œuvre du changement plutôt que création de connaissances..	**
Augmenter les connaissances par rapport au contenu ou à la matière.	** inclus des lectures et le contact avec des experts .	*	****	***	**
Traduit et adapté du document : Effective Estimates for Five Models of Professional Development, Building a Culture of Learning, The Alberta Teachers' Association, page 27.					



Si l'accent a été mis sur le développement individuel ainsi que sur les ateliers et les congrès dans le passé en ce qui a trait aux activités de développement professionnel, les enseignantes d'aujourd'hui peuvent avoir accès à une panoplie de stratégies pour la croissance professionnelle qui permettent d'appuyer l'apprentissage des élèves et d'apporter des changements durables à leur pratique en évolution (Dufour et Eaker 2002). Aujourd'hui, l'accent dans la mise en œuvre du développement professionnel est mis sur l'identification de besoins au niveau de l'école, le « coaching » et le développement par groupe ou par équipe de travail. Certaines options pour la croissance progressive des enseignantes inclus le réseautage, les groupes de travail, la recherche action, la planification collaborative ainsi que les journées de travail où elles peuvent développer certaines habiletés de pointe. Plus spécifiquement, ces options s'articulent de la façon suivante :

- La recherche action en salle de classe.
- Les visites dans la salle de classe d'une collègue.
- Les conférences, les séminaires et les symposiums locaux, régionaux et nationaux.
- Les plans de croissance professionnelle individuelle.
- Les instituts d'été et les retraites.
- Mentorat : des enseignantes chevronnées accompagnent les débutantes(Le recherche démontre que les trois premières années

d'enseignement sont cruciales pour qu'une débutante demeure dans la profession.)

- Le réseautage.
- Le « coaching » : les enseignantes donnent et reçoivent des rétroactions au sujet de leur pratique après avoir observé l'autre. Une phase de réflexion et de discussion suit la rétroaction.
- Les équipes d'amélioration de l'école : Des équipes qui se rencontrent pour faire une planification stratégique autour des besoins de l'école.
- Groupe de travail ou groupe d'étude : Ce sont des petits groupes d'enseignantes qui se rencontrent régulièrement pour travailler à partir d'un projet prédéterminé. Le groupe d'étude fourni la structure pour faire évolué une tâche, les participantes se concentrent sur le contenu.
- La formation de formateurs : un des rôles du formateur est d'aider un groupe d'enseignantes à identifier un projet signifiant et de faciliter l'évolution du projet.

Les communautés d'apprentissage professionnelle :

Selon Dufour, Dufour et Eaker (2002), les Communautés d'apprentissage professionnelle sont nées du désir de certains d'aller plus loin pour effectuer des changements durables dans leur pratique afin d'apporter une amélioration dans le rendement des élèves. En 1993 déjà, Astuto et ses

collègues définissaient la Communauté d'apprentissage professionnelle comme la réalité dans laquelle les enseignantes et l'administration d'une école cherchent continuellement à mieux comprendre, partagent leur compréhension et agissent à partir de ce qu'ils ont appris collectivement. Issue du mouvement créé par Peter Senge(1990) avec son livre « The Fifth Discipline : The art and practice of the learning organization », cette modalité de communauté d'apprentissage professionnelle a évolué pour devenir un modèle privilégié applicable au monde de l'éducation. Depuis, Richard et Rebecca Dufour et Robert Eaker(2002) ont développé le cadre conceptuel des Communautés d'apprentissage professionnelle(CAP). Ils ont élaboré le modèle sous trois grands thèmes principaux : (1) une base solide composée d'une mission, d'une vision, de valeurs et d'objectifs communs développés en collaboration ; (2) de équipes interdépendantes travaillant ensemble à des objectifs communs ; (3) une orientation vers les résultats, signe d'un engagement envers une amélioration continue. C'est à partir de cette philosophie, tout en gardant le souci de créer un processus basé sur les pratiques exemplaires en planification de développement professionnel reflétant les réalités du personnel CSNO, que nous avons choisi de développer le modèle CSNO et le « Coffre à outil ».

Le modèle CSNO

En tentant d'articuler un modèle de fonctionnement à suggérer pour le projet PARSA CSNO, les constats suivants surgissent :

- Le CSNO ne disposera pas des services centralisés en pédagogie pendant l'année 2004-2005 pour l'accompagnement des facilitatrices PARSA.
- Des enseignantes débutantes(0 à 3 années d'expériences) prédominent à l'élémentaire deuxième cycle au CSNO. Elles ont toutes des tâches d'enseignement multi-âge et multi-niveaux. Elles sont en mode « survie » et peuvent avoir de la difficulté à identifier leurs besoins en développement professionnel. Elles peuvent aussi se sentir écrasé par leur tâche et ne pas vouloir « ajouter » le développement professionnel en surcroît.
- Pour les mêmes raisons, il est difficile d'identifier des mentors pouvant accompagner les enseignantes. Généralement, les directions des écoles enseignent et la diversité des exigences de leur tâche(surtout puisqu'elles sont responsables de l'évaluation des enseignantes) fait en sorte que le rôle de mentor serait difficile, voire même impossible, pour elles.
- Puisque des spécialistes sont embauchées pour enseigner l'anglais, elles doivent s'acclimater à la réalité de l'éducation en langue française et saisir les nuances qui s'appliquent à leur enseignement, surtout en troisième année. C'est à ce moment là que commence l'enseignement formel de l'anglais dans nos écoles.

- Puisque les deux programmes d'études, français et anglais, sont développés à partir de résultats à atteindre sans être prescriptifs dans le comment ou avec quel outil, c'est la responsabilité des enseignantes de développer les plans qui mèneront à l'apprentissage.
- Puisqu'il y a des écarts entre les seuils visés par les résultats à atteindre dans les deux programmes d'études, les élèves du secondaire nomment clairement que le programme en anglais est plus exigeant que le programme en français. L'inférence que les élèves font de ce fait est qu'ils sont moins capables en français, donc les exigences du ministère sont moins élevés.
- Les distances entre les écoles du CSNO ainsi que la distance des milieux urbains rendent difficiles le réseautage avec d'autre qui partagent des responsabilités similaires.

Donc, devant ces constats, le modèle PARSA CSNO proposé tente de d'établir

- des équipes de travail d'enseignantes de français et d'anglais(3^{e} à 6e année) au niveau de chaque école selon les principes de base énoncés pour les CAP et ceux du concept de groupe de travail.
- des facilitatrices dans chacune des écoles qui gèreront les équipes de travail sous la coordination d'un employé du bureau central.

- un cadre philosophique et théorique comme prémisse de base pouvant servir aux facilitatrices dans la formulation du plan particulier de chaque groupe de travail.
- un plan d'action général dans lequel certains éléments sont obligatoires et d'autres sont à déterminer selon les besoins des individus formant les équipes. Fullan(1993) indique qu'il est impossible de mandater le changement et qu'il est rarement possible d'avoir la pleine collaboration de tous les intervenants dans un effort d'apporter le changement. Fullan note aussi que « la centralisation erre du côte de trop vouloir contrôler tandis que la décentralisation erre vers le chaos. »[10]
- un budget pour chacune des écoles, budget qui permettra de paliers aux dépenses encourues soit pour la planification, pour les fournitures ainsi que pour la mise en œuvre de certains éléments du plan.
- un recueil d'outils d'évaluation, de leçons et de matériel compilé à la fin de chaque année du projet, recueil de matériaux développés par les équipes dans chacune des écoles. Celui-ci donnera des modèles aux nouveaux arrivés et tentera d'assurer une continuité dans l'enseignement des programmes de langue.

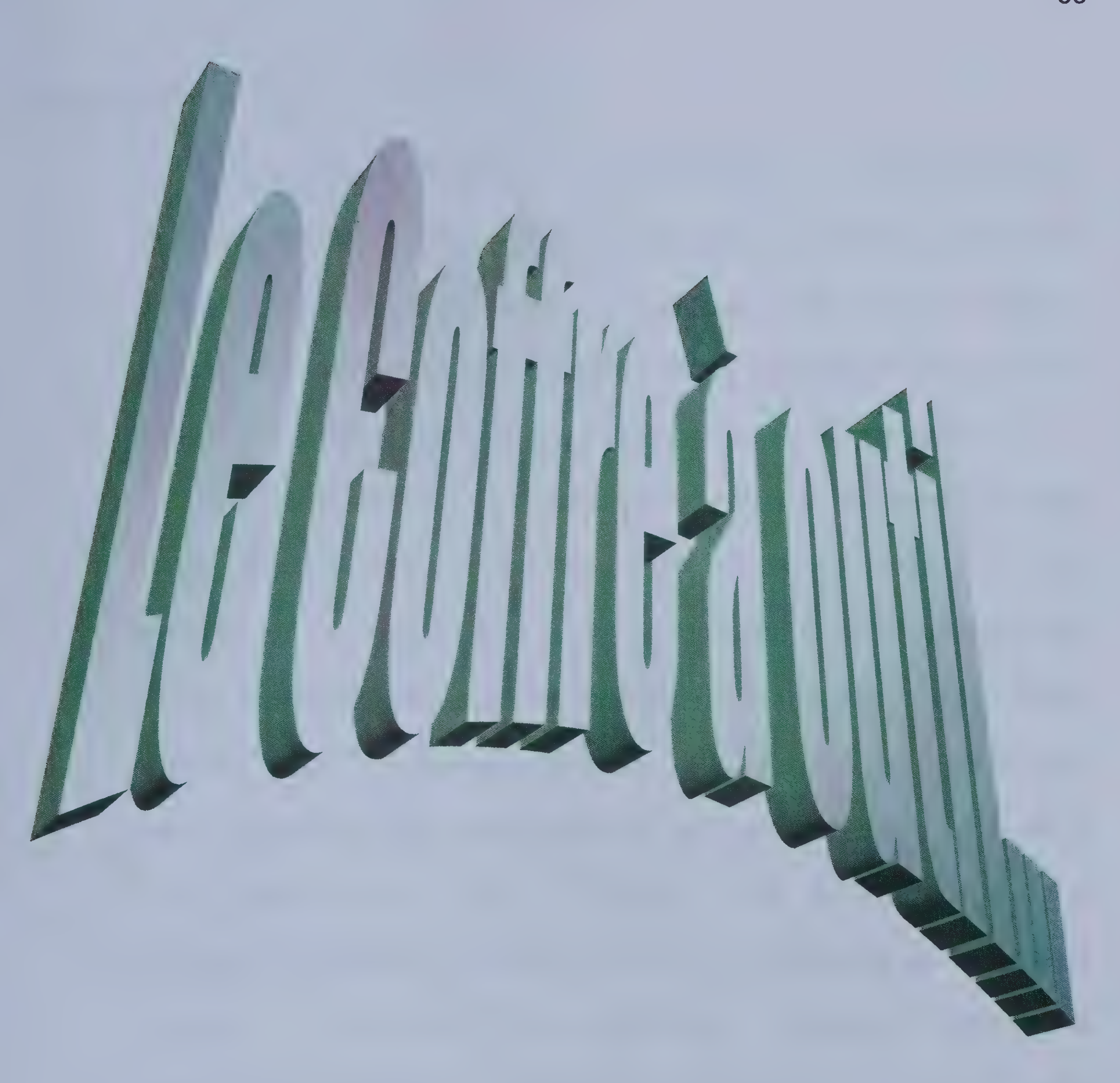
---

[10] Michael Fullan, *8 Lessons for Managing the Dynamic Complexity of Educational Change*, 1993

Conclusion :

A la lumière des particularités du milieu dans lequel œuvre le CSNO ainsi que des besoins des enseignants tel qu'énoncé auparavant dans le document, le « Coffre à outil » suivant a été développé. Les instruments qui s'y retrouvent pourront servir à la coordination du projet PARSA ainsi qu'aux facilitatrices, leur permettant de suivre l'évolution du travail d'équipe collaboratif dans chacune des écoles. Ce document servira de cadre pour que, dans chacune des écoles, des enseignantes entretiennent un dialogue et mettent en place des stratégies pour un enseignement harmonisé des résultats d'apprentissage en français et en anglais.

Ultimement, les élèves du CSNO pourront célébrer les forces d'un bilinguisme additif équilibré, rendu d'autant plus fort par l'intervention réfléchie de leurs enseignantes. Possiblement, de plus, les enseignantes oeuvrant dans un tel projet d'accompagnement pourront solidifier leurs habiletés à faire face aux défis de leur tâches d'enseignement et choisir de rester plus longtemps comme employée du CSNO.



Le coffre à outil

Projet PARSA

Conseil Scolaire du Nord Ouest #1

Préambule :

Dans le cadre du Programme pour l'Amélioration du Rendement Scolaire en Alberta(PARSA), le CSNO, après une consultation des différents intervenants impliqués à la livraison des services éducatifs dans ses écoles, a choisi de soumettre un projet visant le développement des compétences langagières en français et en anglais pour l'automne 2003. Ce projet a été défini ainsi :

« Les élèves du CSNO développent leur compétence langagière en français langue première et en anglais langue première. Ce projet fourni aux enseignantes[11] de langue des occasions de formation et de travail collaboratif afin de préciser les liens entre les stratégies et les résultats d'apprentissage présentés, selon les niveaux, dans les deux programmes d'étude, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'évolution de la lecture et de l'écriture. Par la suite, celles-ci pourront, dans la mise en œuvre de leur enseignement stratégique, faciliter des transferts cohérents et significatifs entre les deux langues.»[12] Il s'agit donc d'un projet visant à développer l'habileté des enseignantes à orchestrer le transfert des compétences en littératie apprises dans une langue aux contextes de communication connexes dans une autre langue chez des élèves en situation linguistique minoritaire. Le « Coffre à outils» cherche à outiller les équipes écoles en offrant une méthodologie qui pourrait leur permettre d'atteindre ces objectifs. Il est amplement évident

---

[11] Le féminin est utilisé pour représenter la prédominance d'enseignantes au primaire et à l'élémentaire dans nos écoles.

[12] AISI Project Application, Conseil Scolaire du Nord Ouest #1, juin 2003.

qu'un document comme celui-ci n'est jamais arrêté. La recherche continue, les réalités changent, les besoins des enseignants aussi. Ce qui est présenté ici n'est qu'un début, il reste à démontrer si la méthodologie est efficace dans notre contexte.

La coordination et les facilitatrices :

La coordination du projet doit se familiariser avec le projet, connaître les principes de base se rapportant aux communautés d'apprentissage et à l'évaluation dans toutes ses facettes, être à l'aise avec les objectifs à atteindre pour pouvoir guider le travail des facilitatrices. La coordination du projet doit s'approprier du contenu du présent « Coffre à outils », même si celui-ci ne sert que de tremplin pour le travail à réaliser dans les écoles.

Des personnes clés ont été choisies pour mener le travail dans chacune des écoles, les facilitatrices. Elles jouent un rôle de rassembleur et d'animatrice de rencontres tout en assurant le lien avec la coordination du projet. De concert avec la coordination du projet, les facilitatrices devront compléter le plan d'action des écoles en collaboration avec leur équipe, fixer les priorités du budget qui leur est accordé. Elle devront communiquer mensuellement avec la coordination du projet. La coordination du projet communique mensuellement avec les facilitatrices(pour qu'elles aient l'occasion d'exprimer leurs succès et leurs inquiétudes), garde un œil sur l'évolution du travail dans les équipes(afin de savoir s'il y a des équipes qui ont besoin d'aide ponctuel), compile les rapports et le matériel soumis par les équipes(afin de garder tout le

matériel dans un endroit), aide dans la recherche pour identifier des outils et des personnes ressources appropriés(pour alléger le travail des facilitatrice) et gère le budget(responsabilité partagée avec la direction générale CSNO). Le « Coffre à outils » offre des outils qui pourront agir comme tremplin pour la coordination et les facilitatrices dans l'accompagnement des équipes au fur et à mesure que le travail évolue.

Par contre, « le défi qui se présente ... aux dirigeants n'est pas de former les équipes elles-mêmes, mais de faire en sorte qu'elles disposent du temps, de l'encadrement et du soutien essentiels au travail collaboratif. »[13] En essayant de trouver du temps, les équipes doivent faire des choix selon leurs réalités et demander aux dirigeants de leurs écoles d'explorer différentes possibilités avec eux. Les stratégies possible pour trouver du temps sont :

- Utiliser certaines portions des temps dévoués au développement professionnel, aux journées pédagogiques.
- Utiliser une portion du temps des rencontres régulières du personnel.
- Remplacer certaines autres rencontres par des rencontres du groupe de travail collaboratif.
- Utiliser certaines personnes ressources de l'école ou de la communauté pour remplacer les enseignantes afin que les enseignantes puissent se rencontrer régulièrement pendant la journée scolaire (une fois par deux semaines).

---

[13] Premiers pas, Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle, Richard DuFour, Rebecca DuFour, Robert Eaker, National Educational Service, 2004, page 48.

- Se rencontrer après l'école ou les fins de semaine.

Le plan d'action, les stratégies et les thèmes :

Le « Coffre à outils » contient un plan d'action générale indiquant les éléments dans la démarche qui sont obligatoires selon les années du plan ainsi que des suggestions par rapport aux stratégies et aux thèmes possibles à aborder. Certains thèmes sont développés et le développement de ceux-ci peuvent servir de modèle pour le travail à faire à l'intérieur de chaque équipe. Les outils sont fournis aux facilitatrices pour qu'elles n'aient pas à tout inventer afin d'atteindre les objectifs du projet. Le tableau qui suit résume le plan d'action, nomme les stratégies obligatoires et suggère des thèmes possibles pour aller plus loin. Aussi, certaines ressources sont nommées comme étant obligatoires, d'autre sont nommées à titre d'appui. Il est important de fournir les ressources obligatoires à tous les participants. Il y a des argents provenant du fond PARSA qui sont prévus pour ça et la coordination CSNO fera la commande initiale.

Si le plan d'action offre des stratégies obligatoires au début, c'est véritablement pour que les groupes de travail puissent démarrer le travail. Certains objectifs dans notre proposition PARSA sont plus clairs. Il s'agit de créer une base de connaissances commune par rapport au rôle de l'éducation en langue française, au bilinguisme et à la billitératie, à l'évaluation pour l'apprentissage à partir de normes établies selon les programmes d'études en

écriture, à l'indentification de stratégies de lecture et à la promotion de celles-ci à tous les niveaux . Il s'agit aussi de créer un mécanisme pour que les enseignantes puissent dialoguer entre elles pour harmoniser l'enseignement des langues. Il est souhaité que les enseignantes verront les bienfaits de ce genre d'approche et choisiront de continuer selon certains thèmes pour approfondir leur connaissance et rendre leur pratique encore plus signifiante.

Le plan d'action, les stratégies et les thèmes, un tableau

Vision : Les élèves du CSNO célèbrent les forces d'un bilinguisme additif et équilibré.

Objectif : offrir l'occasion aux enseignantes de français et d'anglais de la 3e à la 6e année pour travailler en collaboration afin de nommer des normes de performance et de planifier afin d'harmoniser l'enseignement des deux programmes de langues.

Résultats :	**Matériaux** :
- Les enseignantes sont confiantes dans leur enseignement des langues. - Les élèves sont confiants dans leur utilisation des deux langues selon leur niveau et leur potentiel.	- voir liste qui suit pour les ressources obligatoires ainsi que pour les ressources suggérées par thème pour aller plus loin.

Stratégies :	**Statut** Obligatoire/Facultatif	**Ressources**	**Quand**	**Indices de mesure**
- Une session d'orientation pour les facilitatrices.	Obligatoire pour les facilitatrices	Fiches 1.1 à 1.10 dans le Coffre à outils.	Août	Toutes les facilitatrices seront satisfaites qu'elles ont les outils nécessaires pour entamer le travail d'équipe.
- Une session d'organisation dans chacune des écoles pour chacun des groupes.	Obligatoire pour les participants		Août-septembre	Un compte rendu de la session sera reçu par la coordination CSNO
- Une session portant sur le bilinguisme et la bilingualité.	Obligatoire pour les participants : année 1		Août-septembre	La coordination du CSNO aura participé à une session dans chacune des écoles.
- Des sessions en équipes de travail portant sur l'outil développé par J. Hickey et M. Grenon. Cet	Obligatoire pour les		*Identifier au moins trois sessions.*	Un compte rendu des sessions sera

outil est une grille d'observation et d'évaluation à échelle descriptive qui identifie les attentes(les normes) pour écrire un paragraphe en français et en anglais de la 3e à la 6e année.	participants : année 2			reçu par la coordination CSNO ainsi que la description d'au moins un projet réalisé par niveau et par école.
- une session portant sur la construction identitaire des élèves dans les écoles française en milieu anglo-dominant.	Obligatoire pour les participants		novembre	Un projet sera réalisé par niveau par école.
- Des sessions portant sur les stratégies en lecture	Obligatoire pour les participants : année 3			
- Participation au Congrès Alberta Assessment Consortium	Facultatif			
- Participation à des congrès et ateliers portant sur la littératie, l'évaluation, l'intégration des matières, les CAP.	Facultatif			
- Des sessions en équipes de travail selon différents thèmes liés à la pédagogie qui répondent aux préoccupations des enseignantes de l'école. -les centres de lecture -les ateliers d'écriture -la différenciation -la gestion des groupes multi-âge	Facultatif			

Les ressources à l'appui du travail[14] :

Les ressources obligatoires sont inscrites en gras. Chaque enseignante en recevra une copie.

L'éducation en langue française	**Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations,** la DÉF **La série, Teaching English Language Arts to Francophone Program Students,** la DÉF
Le bilinguisme	Foundations of bilingual Education and bilingualism, Colin Baker Biligualism in Development, Language, Literacy and Cognition, Ellen Bialystock. Bilingualité et bilinguisme, J.F. Hamers & M. Blanc. Negociating Identitites: Education for Empowerment in a Diverse Society, Jim Cummins. Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaires, D. Gérin-Lajoie. Mes langues, mes couleurs : Bilingualism in Conflict—Part 1 and 2, P. Dalley.
Le développement identitaire	The Best for our Children, Critical Perspectives on Literacy for Latino Students, M. de la Luz Reyes & J.J. Halcon. Debout, Guide nationale d'animation culturelle. FCE.
Les communautés d"apprentissage professionnelles	**Premiers pas, Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle,** R. Eackers, R. DuFour & R. Dufour
Les groupes de travail centré sur le travail des élèves.	**Student Work at the Core of Teacher Learning, J.** Richardson. www.nsdc.org/library/publications
L'évaluation	Le Alberta Assessment Consortium. **Apprivoiser les différences, Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles,** J. Caron.

[14] Voir bibliographie pour la référence complète.

L'écriture	**In the Middle : New Understanding About Writing, Reading and Learning.** N. Atwell Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteur, G. Boudreau.
La lecture	**In the Middle : New Understanding About Writing, Reading and Learning.** N. Atwell **Apprivoiser les différences, Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles,** J. Caron. Creative Reading : A relevant Methodology for Language Minority Children.

Les outils, leur clientèle.			
Fiche	**Titre**	**Clientèle visée**	
		Facilitatrice	**Équipe**
1.1	Les communautés d'apprentissage professionnelle	√	√
1.2a	La conversation dirigée, description	√	√
1.2b	Un aperçu général de la méthode, la conversation dirigée	√	
1.2c	Une conversation dirigée : les communautés d'apprentissage professionnelle.	√	√
1.2d	La conversation dirigée : un gabarit	√	
1.3	La carte de route de la facilitatrice	√	
1.4	Pour en arriver à un consensus	√	√
1.5	Les responsabilités des membres du groupe		√
1.6	Le Rapport de la rencontre		√
1.7	L'évaluation de la rencontre		√
1.8	Toutes réflexions faites...le journal à colonnes.		√
1.9	Toutes réflexions faites...réflexions en tableau.		√
1.10	Toutes réflexions faites...réflexions 3-2-1		√
2.1	Présentation power point, Le Bilinguisme	√	√

Session d'orientation :

Ordre du jour :

Résultats souhaités :

- Les facilitatrices seront familiarisés avec la vision du projet, la démarche proposée, les outils disponibles ainsi que leurs responsabilités .

Matériaux requis :

- Le coffre à outils.
- La vidéo « Une question de passion et de persévérance »
- Le livre « Premiers pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle ».

Temps recommandé : 1h30

Date :

La rencontre commence à : ________________ et se termine à : ____________

Sont convoqués :

1. Accueil
2. Visionnement de la vidéo et la lecture(Fiche 1.1)
3. Activité : discussion structurée portant sur les deux documents. (Fiche 1.2)
4. Carte de route de la facilitatrice (Fiche 1.3[15]*)
5. Outils disponibles pour animation. (Fiche 1.4*, 1.5*, 1.6*)
6. Toutes réflexions faites…(Fiches 1.8*, 1.9*)
7. Évaluation de la rencontre(Fiche 1.7*)
8. La prochaine rencontre :
9. *Pour aller plus loin :* lecture au sujet des groupes d'études

Objectif du projet PARSA :

- Les enseignantes de Français et d'Anglais (3e à 6e année) se rassemblent en équipe de travail collaboratif afin d'harmoniser l'enseignement et l'évaluation des habiletés énumérées dans les programmes d'études en français et en anglais pour faciliter les transferts de compétences en littératie apprises dans une langue à un contexte similaire dans l'autre langue et accroître la réussite des élèves.

---

[15]* Documents traduits et adaptés à partir d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for collaborative teams.

Les Communautés d'apprentissage professionnelle[16] **Fiche 1.1**

Les Communautés d'apprentissage professionnelle (CAP) prennent racine lorsque des groupes d'individus s'engagent mutuellement dans un processus d'apprentissage continu. Le modèle des CAP est le meilleur moyen dont nous disposons pour transformer la culture d'une école. La modification de la culture de l'école en vue de sa transformation en communauté d'apprentissage professionnelle prend plusieurs aspects : la collaboration, une approche axée sur l'apprentissage, le leadership, un plan précis, la célébration et la persévérance.

La collaboration est sous-jacente à chaque aspect de la culture de l'école. La culture d'une CAP se caractérise en partie par la constitution d'équipes dont les membres travaillent de façon interdépendante à des objectifs communs. Certaines caractéristiques clés définissent des équipes efficaces :

- La collaboration fait partie intégrante des activités de routine.
- Le temps nécessaire au travail d'équipe est prévu dans le calendrier de l'école.
- Les résultats de la collaboration sont clairement exprimés.
- Les normes de l'équipe guident le travail collaboratif.
- Les équipes ont accès à des renseignements pertinents à leur travail.

---

[16] Cette fiche résume l'essentiel des Chapitres 1, 2 et 3 de "Premiers pas , Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle », 2004.

Un des changements les plus importants dans la transformation de l'école en CAP demande que l'on se concentre sur **l'apprentissage,** plutôt que sur l'enseignement. Il va sans dire qu'un enseignement de qualité est essentiel. La principale différence réside dans les questions que l'on doit se poser. Une CAP tient des discussions communes sur des questions clés telles que :

- Que voulons-nous que les élèves apprennent en termes précis?
- Comment saurons-nous que les élèves ont appris?
- Comment pouvons-nous encourager et soutenir les apprentissages des élèves?
- Comment pouvons-nous marquer et célébrer les améliorations dans l'apprentissage des élèves?

Un autre changement culturel que se produit dans la mise en œuvre d'une CAP repose sur la façon dont est perçu l'enseignant. Dans une CAP, les gestionnaires sont considérés comme étant des leaders de leaders. Les enseignants sont perçus comme étant **les leaders du changement**. Le leadership du changement signifie que des leaders efficaces changent la vie de ceux qui les entourent. Ils les motivent et les inspirent. D'ailleurs, lorsqu'on parle des meilleurs enseignants, on utilise souvent des termes tels que « motivation », « inspiration », encouragement ».

Si la mission première d'une CAP est l'apprentissage, il est essentiel de monter un plan qui permettra à la communauté de passer du point A au point B. Dans une CAP, **le plan d'amélioration** est perçu comme étant le principal outil d'un progrès cyclique, continu et durable. Ce plan se concentre sur un

nombre restreint d'objectifs clés ayant un effet significatif sur l'apprentissage. Une des questions clés à se poser au sujet du plan d'amélioration est la suivante : « Si nous atteignons tous les objectifs du plan, que sera son effet sur la réussite des élèves? ».

Dans une CAP, des **célébrations** planifiées permettent de promouvoir les valeurs que l'école met de l'avant. Toutes les écoles tiennent des cérémonies et des célébrations. Dans une CAP, les célébrations sont fréquentes et honorent les réussites des individus autant que celles des groupes. Elle planifie des cérémonies et des rituels qui marquent et célèbrent l'amélioration, en plus des succès scolaires habituels.

Dans une CAP, un effort conscient est déployé pour « maintenir le cap »[17]. Il faut s'engager à poursuivre dans la direction choisie, dans le but d'atteindre la vision. La **persévérance** est de mise!

En résumé, quatre priorités essentielles sont sous jacentes aux CAP. Il faut que les dirigeants prennent une approche axée sur l'apprentissage, sur la culture collaborative et sur les résultats. De plus, ils doivent fournir les informations pertinentes au moment opportun.

---

[17] Ibid, page 32.

La discussion structurée : **Fiche 1.2a**

La discussion structurée, c'est quoi?
C'est une méthodologie pour créer et diriger les discussions qui permet de faciliter les apprentissages de tous, d'approfondir les dialogues et de résoudre des problèmes seul ou en groupe.

Notes pour la facilitatrice :

Pour bien **se préparer** à une discussion structurée :

- Bien cibler le sujet de la conversation dirigée.
- Planifier le temps. (une demie heure devrait être suffisant.)
- Utiliser le formulaire générique pour planifier la conversation.(Fiche 1.2d)
- Préparer des questions ouvertes et spécifiques.

Pour bien **mener** une discussion structurée :

- Organiser la salle pour que tous puissent se voir et s'entendre.
- Inviter les individus à prendre leur place.
- Commencer en utilisant les commentaires d'ouvertures.
- Continuer avec une première question objective.
- Les questions subséquentes s'enchaînent.
- Si la discussion prend une tangente il faut affirmer ce que l'individu dit comme étant important mais centrer la discussion à nouveau sur le sujet.
- Si l'on travaille avec des individus qui apportent des commentaires offensifs ou nettement faux, il faut intervenir, soit en posant une question de clarification ou en demandant à l'individu de trouver la source de ces informations.
- Terminer la discussion structurée en résumant la conclusion du groupe et en remerciant les participants.

La fiche 1.2b donne un aperçu générale de la méthode de la discussion structurée et résume la raison d'être essentielle de chacune des parties de la discussion structurée. La fiche 1.2c donne les grandes lignes d'une discussion structurée par rapport aux CAP. La fiche 1.2d est fournie pour utilisation éventuelle par les facilitatrices.

La méthode de la discussion structurée[18] : **Fiche 1.2b**

Sujet : ***aperçu général de la méthode***

Clientèle :

Ouverture :	**But rationnel :** Ce que le groupe va avoir appris ou décidé à la fin de la conversation. Par exemple : ils exploreront, ils identifieront, ils feront une décision au sujet de…		**But expérientiel :** Comment le groupe sera différent à la fin de la conversation? Par exemple : ils seront intrigués, ils respecteront la perspective de l'autre.		**Clôture :**
Créer le contexte : -les paramètres du sujet. -les protocoles de travail de groupe. -le point de départ concret. -le temps. -les rôles.	**Niveau Objectif**	**Niveau Réflectif**	**Niveau Analytique**	**Niveau Décisionnel**	Commentaires et réflexions pour terminer la discussion.
	Questions : *L'Identification des faits.* Les questions misent sur les données objectives sur le sujet. Elles se posent en commençant par demander les faits et les impressions par rapport au sens : -ce que les individus ont vu, entendu, toucher, humer et goûter.	**Questions :** *Les réflexions personnelles, les sentiments, les images.* Les questions font ressortir les réactions spontanées des individus ainsi que l'association qu'ils font avec les données : -ce qui fait fâcher, ce qui intrigue, ce qui fait peur. -quelle image survient face aux données.	**Questions :** *Le sens, les valeurs, l'objectif, les retombées.* Les questions vont chercher les *pourquoi* sous la surface : -le sens que les gens accordent à un sujet.	**Questions :** *Résolution* Les questions permettent aux individus de nommer leur réponse à la situation. -apporter une résolution. -clarifie le plan d'action et les prochaines étapes. -inclus les décisions individuelles et les décisions de groupe.	

[18] Cette fiche résume l'essentiel des chapitres 2, 4, et 5 de « The Art of Focused Conversations for Schools » , Jo Nelson, New Society Publishers, BC, Canada, 2001,



La méthode de la discussion structurée[19] : **Fiche 1.2c**

Sujet : Les communautés d'apprentissage professionnelle.

Clientèle : enseignants du projet PARSA

<table>
<tr>
<td rowspan="3">Ouverture :

Nous avons visionner la vidéo et lu l'aperçu portant sur les CAP.
Pensons maintenant aux nouvelles connaissances présentées ainsi qu'à leur application à notre contexte.</td>
<td colspan="2">But rationnel :
-comprendre le concept des CAP et les retombées positives de celles-ci.
-comprendre le processus des conversations dirigées.</td>
<td colspan="2">But expérientiel :
-entendre les opinions des autres.
-intérioriser le processus des conversations dirigées.</td>
<td rowspan="3">Clôture :

Nous aurons la chance de faire l'expérience des possibilités offertes par les CAP pendant notre travail dans le projet PARSA.</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveau Objectif</td>
<td>Niveau Réflectif</td>
<td>Niveau Analytique</td>
<td>Niveau Décisionnel</td>
</tr>
<tr>
<td>Questions :
-Quelles sont les idées explorées par rapport aux CAP dans ces documents?

-En avons-nous manquées?

-Quelles sont les idées principales qui ressortent au sujet des CAP?</td>
<td>Questions :
-À quel point as-tu eu une réponse personnelle positive?

-Qu'est-ce qui éveil le cynique en toi par rapport au CAP?

-Est-ce qu'il y a des concepts qui t'intriguent?</td>
<td>Questions :
-Quelles sont les forces du concepts des CAP?

-Quels sont les défis des CAP?

-Quels sont les avantages d'utiliser ce modèle pour nos équipes?</td>
<td>Questions :
-Comment résumerais-tu notre discussion?

-Qu'est-ce qu'on peut faire pour appliquer ce processus à notre équipes de travail?</td>
</tr>
</table>

[19] Dévelopée en utilisant le gabarit de « The Art of Focused Conversations for Schools » , Jo Nelson, New Society Publishers, BC, Canada, 2001.

La méthode de la discussion structurée[20], gabarit : **Fiche 1.2d**

Sujet :

Clientèle :

Ouverture :	**But rationnel :**		**But expérientiel :**		**Clôture :**
	Niveau Objectif	**Niveau Réflectif**	**Niveau Analytique**	**Niveau Décisionnel**	
	Questions :	**Questions :**	**Questions :**	**Questions :**	

[20] Traduction de « The Art of Focused Conversations for Schools » , Jo Nelson, New Society Publishers, The Canadian Institute of Cultural Affairs, BC, Canada, 2001, page 256.

Carte de route de la facilitatrice : **Fiche 1.3**

Cette carte de route est l'énoncé des responsabilités que les facilitatrices auront à assumer.

- En commençant :
  - ☐ Suivre la session d'orientation.
  - ☐ Bien comprendre l'objectif du projet.
  - ☐ Prendre connaissance du contenu du Coffre à outils et des ressources d'appui.

- Pour la première rencontre à l'école:
  - ☐ Rassembler l'équipe de travail collaboratif.
  - ☐ Partager les objectifs / les résultats souhaités du plan avec les membres de l'équipe de travail collaboratif.
  - ☐ Négocier et rédiger les protocoles faisant état des normes qui régiront les rencontres.
  - ☐ Identifier les priorités à partir du plan de travail et insérer d'autres thèmes, au besoin.
  - ☐ Fixer les échéanciers pour les éléments choisis dans le plan de travail.
  - ☐ Identifier les besoins pour le budget.
  - ☐ Soumettre un compte rendu à la coordination du projet.

- Pour le travail en équipe :
  - ☐ préparer l'ordre du jour.
  - ☐ Faciliter les rencontres de l'équipe de travail collaboratif.
  - ☐ S'assurer de laisser un peu de temps à la fin de la rencontre pour que chacun réfléchisse à l'activité vécu et pour évaluer le fonctionnement du groupe.
  - ☐ Rediscuter des protocoles établis pour le fonctionnement du groupe, s'il y a lieu.
  - ☐ Communiquer mensuellement avec la coordination du projet.
  - ☐ Soumettre un compte rendu de chacune des rencontres à la coordination du projet.
  - ☐ Soumettre une copie de tous les projets entamés par les équipes à la coordination.

Le protocole de rencontre [21] **Fiche 1.4**

Cette fiche est destinée à être utilisée pendant la première rencontre dans les écoles afin d'établir le protocole des rencontres.

Dans le cadre du projet PARSA CSNO nous vous demandons de vous rassembler en équipe de travail collaboratif dans chacune de vos écoles afin d'atteindre un objectif précis. Vous fixerez les temps ainsi que la durée des rencontres bientôt. Mais d'abord, nous vous demandons d'en arriver à un consensus sur les questions de fonctionnement suivantes :

1. Quand allons-nous nous rencontrer? (choisir les temps de journées pédagogiques ainsi que d'autres temps si c'est nécessaire.)
2. Devons-nous assigner différents rôles à différents individus?OUI NON

Rôles/Responsabilités	**Individus responsables**
Facilitatrice (s'assure que chacun joue son rôle et reste sur le sujet)	
Responsable du temps et du matériel (rappelle les délais et gère le matériel nécessaire)	
Observateur et scripteur (prend les notes, présente ses observations)	
Autre	

3. Comment définirons-nous un « consensus »? Quel genre de décisions sera pris par consensus?

Définition :

Genre de décision :

---

[21] Document inspiré d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for Collaborative Teams.

4. Lorsqu'une différence d'opinion majeure empêche le consensus et cause des conflits, que ferons-nous?

5. Quelles procédures adopterons-nous pendant les rencontres pour assurer que le point de vue de chacun est entendu? Comment règlerons-nous les situations où l'une d'entre nous commence à dominer la discussion?

6. Comment pouvons-nous assurer que la charge de travail est distribuée de façon juste et équitable?

7. Quelles sont nos attentes par rapport à la ponctualité et à la présence aux rencontres?

Responsabilité des membres du groupe[22] Fiche 1.5

Avant la rencontre :

- Relire le compte rendu de la dernière rencontre.
- Lire l'ordre du jour de la rencontre et se préparer en conséquence.
- S'assurer de ne pas être dérangé par des appels ou des visiteurs pendant la rencontre.
- S'organiser pour être ponctuel à la rencontre.
- Préparer le matériel nécessaire pour la discussion.

Pendant la rencontre :

- Nommer son opinion ou sa réaction honnêtement.
- Concentrer sa discussion sur le sujet en cours et aider les autres membres du groupe à en faire autant.
- Demander une clarification si l'on n'a pas compris.
- Participer activement.
- Encourager les membres plus silencieux à participer.
- Écouter activement.
- Tenir des notes au sujet des décisions prises pendant la rencontre.

Après la rencontre :

- Réaliser les tâches pour lesquelles nous nous sommes engagés.
- Partager les décisions prises et les informations pertinentes avec d'autres.
- Garder la confidentialité de toute discussion en évolution.
- S'empêcher de se plaindre au sujet d'une décision prise par consensus dans l'équipe.
- S'empêcher de faire renverser des décisions après les rencontres. Demander plutôt que la question revienne à la prochaine rencontre.

[22] Document inspiré d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for Collaborative Teams.

Rapport de la rencontre[23] **Fiche 1.6**

Équipe :

Date :

Étaient présents :

Questions discutées	Suivis à faire	Responsable

[23] Document inspiré d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for Collaborative Teams.

Évaluation de la rencontre[24] **Fiche 1.7**

Forces	Presque toujours	Souvent	Rarement
L'ordre du jour définit clairement l'objectif de la rencontre.			
Notre objectif est atteint à la fin de la rencontre.			
Nos rencontres se terminent à temps.			
Nos rencontres commencent à temps.			
À notre arrivée, nous sommes prêts à travailler.			
Nous utilisons notre temps sagement.			
Nous retournons plusieurs fois à notre objectif pendant la rencontre.			
Nous passons plus de temps à discuter les grandes questions qu'à discuter des éléments de routine.			
Les notes de la rencontre sont précises.			
Nous sommes attentifs à l'ordre du jour.			
À la fin de la rencontre, nous avons l'impression d'avoir accompli quelque chose pour les élèves.			
Les membres de l'équipe comprenne bien le code de conduite dans le groupe.			
À la fin de chacune des rencontres nous faisons le bilan de nos réalisations.			

[24] Document inspiré d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for Collaborative Teams.

Fiche 1.8

Toutes réflexions faites[25]… Journal à colonnes

Lecture assignée :
Date :

Une citation que je trouve particulièrement marquante dans cette lecture :	J'ai été surpris.e d'apprendre…
Je suis en train de changer d'idée au sujet de ….	Je vais continuer de ___________ parce que ….
Je vais commencer à _________________ parce que …..	Je vais arrêter de _______________parce que …..

[25] Document inspiré d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for Collaborative Teams.

Fiche 1.9

Toutes réflexions faites[26]... Réflexions 3 – 2 – 1

Trois concepts importants que j'ai appris sont :

1.

2.

3.

Deux idées que j'aimerais approfondir :

1.

2.

Une action que je vais prendre immédiatement :

1.

[26] Document inspiré d'outils de travail développés par l'ATA, Tools for Collaborative Teams.

Session 1 : Les communautés d'apprentissages et le protocole

Ordre du jour

Résultats souhaités :

- Les équipes s'apprivoiseront aux concepts des CAP.
- Les équipes rédigeront leur protocole de rencontres et leur plan de travail.

Matériaux requis :

- La vidéo « Une question de passion et de persévérance »
- Le livre « Premiers pas, transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle ».
- Les fiches nécessaires.

Temps recommandé : 1h30
Date :
La rencontre commence à : _________________ et se termine à : _____________

Sont convoqués :

1. Accueil
2. Visionnement de la vidéo et la lecture(Fiche 1.1)
3. Activité : conversation dirigée portant sur les deux documents. (Fiche 1.2b)
4. Développer le protocole des rencontres. (Fiche 1.4, 1.5)
5. Toutes réflexions faites…(Fiches 1.8, 1.9)
6. Évaluation de la rencontre(Fiche 1.7)
7. La prochaine rencontre :

Objectif du projet PARSA :

- Les enseignantes de Français et d'Anglais (3e à 6e année) se rassemblent en équipe de travail collaboratif afin d'harmoniser l'enseignement et l'évaluation des habiletés énumérées dans les programmes d'études en français et en anglais pour facliter les transferts de compétences en littératie apprises dans une langue à un contexte similaire dans l'autre langue et accroître la réussite des élèves.

Session 2 : Le bilinguisme et la bilitératie.

Ordre du jour :

Résultats souhaités :

- Les enseignantes auront un aperçu de ce que la recherche dit au sujet du bilinguisme, de la bilitératie et de la construction identitaire.
- Les enseignantes développeront des plans qui tiendront compte des réalités du bilinguisme et de la bilitératie.

Matériaux requis :

- La présentation Power Point.
- Personne ressource, coordination PARSA CSNO

Date :
La rencontre commence à : ________________ **et se termine à :** ____________

Sont convoqués :

1. Accueil
2. Présentation Power Point Bilinguisme
3. Activité : à déterminer par la personne ressource.
4. Toutes réflexions faites…(Fiches 1.8, 1.9)
5. Évaluation de la rencontre(Fiche 1.7)
6. La prochaine rencontre

Objectif du projet PARSA :

- Les enseignantes de Français et d'Anglais (3e à 6e année) se rassemblent en équipe de travail collaboratif afin d'harmoniser l'enseignement et l'évaluation des habiletés énumérées dans les programmes d'études en français et en anglais pour faciliter les transferts de compétences en littératie apprises dans une langue à un contexte similaire dans l'autre langue et accroître la réussite des élèves.

Présentation Power Point **Fiche 2.1**





Session 3 : L'écriture, l'échelle descriptive harmonisée pour l'écriture en français et en anglais.

Ordre du jour :

Résultats souhaités :

- Les enseignantes se familiariseront avec l'échelle descriptive harmonisée.
- Les enseignantes utiliseront la méthodologie du travail en équipe pour se donner une formation mutuelle en ce qui a trait aux attentes en écriture à l'élémentaire d'un niveau à l'autre et d'une langue à l'autre.
- Les équipes de travail formuleront au moins projet par groupe-classe par école par année à partir de ces réalités..
- Les équipes étudieront le travail des élèves en groupe de travail afin d'harmoniser leur évaluation pour l'apprentissage des élèves.

Matériaux requis :

- L'outil CSNO : l'échelle descriptive harmonisée, écriture
- Personne ressource : J. Hickey et M. Grenon
- Article : Student Work at the Core of Teacher Learning.

Date :
La rencontre commence à :__________ se termine à :________________.

Sont convoqués :

1. Accueil
2. Présentation animée par les personnes ressources
3. Activité : à déterminer par les personnes ressources
4. Toutes réflexions faites…(Fiches 1.8, 1.9)
5. Évaluation de la rencontre(Fiche 1.7)
6. La prochaine rencontre : *au moins trois rencontres….*

Objectif du projet PARSA :

- Les enseignantes de Français et d'Anglais (3e à 6e année) se rassemblent en équipe de travail collaboratif afin d'harmoniser l'enseignement et l'évaluation des habiletés énumérées dans les programmes d'études en français et en anglais pour faciliter les transferts de compétences en littératie apprises dans une langue à un contexte similaire dans l'autre langue et accroître la réussite des élèves.

Session 4 : La lecture, stratégies à développer et à utiliser

Ordre du jour :

Résultats souhaités :

- Les enseignantes adopteront un vocabulaire commun pour parler des stratégies de lecture.
- Les enseignantes guideront les élèves à utiliser les stratégies de lecture similaires d'un niveau à l'autre et d'une langue à l'autre et d'une matière à l'autre.

Matériaux requis :

- Document CSNO, profile de compétences de base en lecture , en développement.
- Document CSNO, stratégies en lecture, en développement.
-

Date :
La rencontre commence à :______________se termine à :_________________.

Sont convoqués :

1. Accueil
2. Analyse du document
3. Activité : à déterminer
4. Toutes réflexions faites…(Fiches 1.8, 1.9)
5. Évaluation de la rencontre(Fiche 1.7)
6. La prochaine rencontre **:** *au moins trois rencontres*

Objectif du projet PARSA :

- Les enseignantes de Français et d'Anglais (3e à 6e année) se rassemblent en équipe de travail collaboratif afin d'harmoniser l'enseignement et l'évaluation des habiletés énumérées dans les programmes d'études en français et en anglais pour faciliter les transferts de compétences en littératie apprises dans une langue à un contexte similaire dans l'autre langue et accroître la réussite des élèves.

Bibliographie :

Ada, A. F. (1988). Creative Reading : A Relevant Methodology for Language Minority Children. L. M. Malave(editor), NABE '87. Theory, Research and Application : Selected papers. Buffalo (USA): State University of New York.

Alberta Teachers' Association, Building a Community of Learning. Alberta Schools as Professional Learning Communities. Alberta, Canada.

Atwell, N. (1998). In the Middle : New Understanding About Writing, Reading and Learning (second edition ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.

Barker, Colin. (2001) Foundations of Bilingual Education and bilingualism. Multilingual Matters.

Bialystock, Ellen. (2001) Bilingualism in Development, Language, Literacy and Cognition. Cambridge University Press.

Boudreau, G. Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteur (Vie pédagogique, numéro 73. mai-juin 1991).

Caron, J. (2003) Apprivoiser les différences, Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal, Québec. Les Éditions de la Chenelière.

Conzemius, A. and O'Neill, J. (2002). The Handbook for SMART School Teams. Bloomingdale, Indiana. The National Educational Service.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (1996). Negociating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Dalley, P. (1992). Mes langues, mes couleurs: Bilingualism in Conflict –part 1. Journal of Curriculum studies, 24(3), 197-228.

Dalley, P. (1992). Mes langues, mes couleurs : Bilingualism in Conflict – part 2. Journal of curriculum Studies, 24(6), 501-532.

Dalley, P. (2003). Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école : Deux paradoxes en salle de classe de première année. H. Duschesne (directeur), Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : Regards croisés sur une réalité mouvante. Manitoba : Presses universitaire Saint-Boniface.

De la Luz Reyes, M., & Halcon, J. J. (2001). The Best for our Children. Critical Perspectives on Literacy for Latino Students. New York and London: Teachers College Press.

Direction de l'éducation française. (2000). Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations. Alberta Learning.

Direction de l'éducation française. (2001). Bridging the Français and English Language Arts (ELA) Programs of Study, Grades 3 to 9. Alberta Learning.

Direction de l'éducation française. (2001). Teaching English Language Arts to Francophone Program Students, A Guide to Transfers and Interferences. Alberta Learning.

Direction de l'éducation française. (2004). Teaching English Language Arts to Francophone Program Students, Pedagogical Considerations. Alberta Learning.

Eakers, R., DuFour, R. & DuFour R. (2004). Premiers pas, Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle. Bloomingdale, Indiana. National Educational Service.

Fishman, J. A. (1989). Language and Ethnicity : a Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Gérin-Lajoie, D. (2003). Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritatire. Sudbury (Ontario) : Prise de parole.

Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Liège, Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.

Landry, R. (2002). La pédagogie actualisante. Education et francophonie. XXX (2)

Nelson, J. (2001). The Art of Focused Conversation for Schools, over 100 Ways to ;guide clear Thinking and Promote Learning. British Colombia, Canada.

New Society Publishers. Toronto, Ontario. The Canadian Institute of Cultural Affairs(ICA Canada)

Richardson, J. (2001). Student Work at the Core of Teacher Learning, www.nsdc.org/library/publications

Tardif, J. (1992) Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Québec. Les éditions logiques.

Turner, K. and Turvey, A. (2002) The Space Between Shared Understanding of Teaching of Grammar in English and French to Year 7 Learners. Language Awareness. 11(2)